La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación

ANTONIO MENDOZA FILLOLA

Este artículo quiere plantear una reflexión sobre la problemática de la valoración y de la corrección de la Expresión Escrita, con el fin de ayudar a situar algunas de sus dificultades y fijar aspectos de su evaluación a través de una propuesta que sirva a nuestros alumnos de los Centros de Formación del Profesorado tanto para profundizar en la didáctica de la EE como para mejorar su producción textual.

Los ejercicios escolares de redacción perviven, porque conllevan una metodología práctica, de muy diversa orientación, imprescindible para la adquisición de una adecuada habilidad en la EE. Es obvia la importancia de la adquisición de las habilidades productivas de la escritura: «La selección escolar opera cuando el niño empieza la lectura y la escritura y, en general, con la exigencia de un lenguaje normativo que no corresponde a la realidad lingüística individual y al proceso de adquisición espontánea del lenguaje», como dice J.P. Bronckart. Se indica así la trascendencia que la escritura supone para el alumno y la disociación de dominios expresivos, puesto que aquélla exige el dominio de un código distinto al que habitualmente usa el alumno en sus relaciones comunicativas orales.

En el conjunto de los ejercicios escolares, la producción de textos no puede ser considerada como creación artística ni estética exclusivamente; conviene plantearla desde una perspectiva pragmática, para que no sea exponente de un uso artificioso, ni se convierta en un simple ejercicio sin trascendencia. La enseñanza de la redacción ha de tener relación con las necesidades cotidianas de la comunicación escrita, de forma que el alumno aprenda a manejar los recursos lingüísticos para expresar sus vivencias diversificadas. No basta que la redacción esté presente en el aula;

ha de ser punto de convergencia de las actividades del lenguaje, porque a través de ella se manifiestan la interacción de procesos mentales y lingüísticos y las estrategias específicas seguidas en la EE (1).

Por otra parte, como ha puntualizado Bronckart, «con la escritura se unifica y homogeniza un aprendizaje estandarizado de la lengua, por encima de las diferencias orales», puesto que «acceso a la lengua escrita incita a un análisis de la lengua».

Redactar es un proceso en el que se establece una relación profunda entre pensamiento y expresión lingüística cuyo resultado último tiende a una expresión personal, concreta y adecuada a cada tema y contexto. Es también representar por escrito las propias ideas, las observaciones de la realidad y los efectos de la ficción e imaginación, las experiencias y los sentimientos de todo tipo, a través de una habilidad productiva, que implica una conceptualización lingüística y el uso de los modelos y las normas del sistema y del código escrito.

Pese a la primacía de lo oral, son muchos los contextos y situaciones de comunicación para las que es necesario dominar la EE. Ambos códigos, oral y escrito, se complementan y aportan modelos de expresión, aunque en ocasiones se opongan en cuestiones de normativa, uso convencional y creación expresiva (2).

En su relación con la expresión oral, cabe considerar a la producción escrita como una *reducción* de lo oral, por cuanto el alumno percibe que

---

(1) Vid. BRONCKART, J. P. (1987): «Le statud de la didactique des langues», en *Actes du Colloque de Didactique des Langues*, CREDIF, París; (1981) *Une approche communicative a l'ensenigment des langues*, CREDIF. París; y (1984): «The realization of rules in written discourse», en *Explorations in Applied Linguistics, 2*, Oxford University Press, ROSAT, M & BRONCKART, J. P. (1986): «Comment ie dois faire? ou Comment faut–il faire? Influence des buts et du destinataire dans la production des textes informatifs par l' enfant», en FEVILLETS, 9. RUBIN, A. Y BRUCE, B.C. (1983): «Reading and writting with a microcomputer», en HUSTON, B. A. (comp.), *Advances in reading Language Research, 3, Grrenwich IAI Press, Taylor, B.P. (1981): «Content and written Form», en TESOL.Quartely. 15, pp. 5–13. MARTINS BALTAR, L' écrit et les écrits, Problérnes d' analyse et considerations didactiques*. CE. Strasbourg.

(2) «Written language, for instance, often requieres a conscious reordering of syntax, for reasons of economy and clarity, where in conversations speakers can more easily follow the order or ideas they want to express. Children's writting shows a strong tendency to produce linear text which they find difficult to suppres (...).

«The writting conventions which have been discusses here, such as non–arbitrary spelling, grammatically complete sentences and recongnisable letter shpes, are basis essential is less important fit conversational maxims rather tahn syntactic purity. «(M. MARTLEW, «The Development of written Language», en K. DURKIN (ed) (1986), *Language Development in the School Years*, Croom Helm. Londres, pp. 127–128.

sus escritos suelen ser menos claros, menos ricos en matices y de más limitada precisión en los contenidos de lo que hubiera transmitido verbalmente: «Todos los encuestados tienen conciencia de que el hecho de escribir conduce a modificar grandemente el discurso que espontáneamente habría emitido oralmente» (Martins–Baltar, 1981). Widdowson (1981) ha explicado la concatenación de las habilidades de *hablar, escuchar, escribir y leer,* Hablar y escribir son dos actividades de producción; leer y escribir son capacidades para recrear o reinterpretar un discurso. *Escribir* es una habilidad no innata junto a leer y frente a hablar. Todas ellas inciden en la producción escrita. Widdowson hace matizaciones distintivas entre *componer,* como actividad de uso paralela a hablar, que considera como el *formar frases correctas y transmitirlas por un medio con soporte visual, y escribir* que será el empleo de las frases para producir un discurso. Y puesto que la escritura es una habilidad compleja que moviliza diversas estrategias simultáneas, Widdowson insiste en la necesidad de pasar del nivel de uso al de empleo; es decir, alcanzar la habilidad productiva redactora.

Paralelamente, en la adquisición de la competencia de la escritura inciden otros conocimientos adquiridos, procesos y habilidades, que hacen del escribir un cúmulo de factores aprendidos (Krashen (1981), entre ellos: hablar y escribir como aspectos de producción frente a escuchar y leer como aspectos de recepción. Y destaca la *lectura* como un elemento decisivo en la adquisición de la competencia de la escritura, porque ambas son afines y dependientes en cuanto al código.

Otro aspecto, destacado por Martins–Baltar es la **función intertextual** en la producción escrita; esta función permite al escritor recurrir, a través de un proceso usual en la comunicación escrita, a diversos procedimientos de reutilización de modelos y textos anteriores que el escritor conoce: *«Un texto–sujeto (TS) toma por objeto un texto–objeto TO), cuyo original no aparece en TS»,* Las conclusiones respecto a la metodología a emplear, el uso de modelos a seguir y las posteriores pautas de valoración a aplicar habrían de considerar estos factores.

Si reflexionamos sobre nuestra propia actividad redactora, constataremos que, con frecuencia, hemos tenido la sensación de no conseguir desarrollar adecuadamente una sucesión de ideas o de no haberlas expresado con todos los matices con que las habíamos pensado. Este es un problema que permanece incluso tras largas etapas de formación y aprendizaje. La lengua escrita suele incomodarnos por las dificultades que supone dar forma perfecta a las ideas que en cada caso quisiéramos exponer; nos quedan sin perfilar algunas generalizaciones o restricciones, alguna confusión definitoria o alguna ambigüedad en la construcción sin-

táctica, entre otras dificultades. Incluso somos conscientes de que, en ocasiones quisiéramos decir algo distinto, o de distinta forma, a lo que estamos redactando. La conexión entre pensamiento y expresión es incontrovertible; la riqueza de pensamiento exige fluidez expresiva y expositiva. Y la escritura constituye tan sólo de los muchos campos de la ejecución cognitiva en el cual el conocimiento disponible en principio puede permanecer inerte; Hayakawa (1984) ha señalado la importancia del lenguaje para guiar el pensamiento, porque *la lengua es* **fuente y solución** *de problemas del razonamiento.* Y concluye que «nuestro mundo de conocimiento y nuestro mundo de interacciones son en gran parte constructos lingüísticos».

Se nos plantea de nuevo la particular conexión entre lo pensado y lo expresado; la fluidez expresiva del pensamiento ha de dar forma y cabida en lo escrito a las ideas a expresar, tanto en sus aspectos esenciales como en sus matices y apreciaciones marginales, a la busca de un alto grado de inteligibilidad.

Las pautas de corrección [3], junto a las observaciones del proceso redactor y de las etrategias aplicadas aportan datos esenciales para establecer recursos para la Evaluación de la EE. Por ello es preciso reflexionar sobre las dificultades observadas en el dominio de nuestras habilidades, destrezas, estrategias y conocimiento del sistema, que posiblemente se manifiesten en las carencias siguientes:

a) limitaciones en la aplicación del código.
b) interferencias con la expresión oral, que entorpecen la escritura.
c) falta de destreza en la práctica social de la escritura.
f) falta de dominio del léxico y de la sintaxis que nos impiden organizar y desarrollar el sentido completo y preciso que deseamos; falta de dominio de las normas de puntuación que provoque errores de interpretación.
e) dificultades en la estructuración del texto, en la organización, jerarquización y ordenación de ideas, temas y subtemas.
f) insuficiente conocimiento del objeto y tema mismo de la redacción.

---

(3) Vid. SHAUGHNESSY, M. P. (1977): *Errors and Expectations. A guide for the Teacher of Basic writting, Oxford. New York. SERAFINI, M.T. (1982); Methodology for Plannig Curricula in Teaching Writting.* Urbana. Illinois. NCTE.; y (1989): *Cómo redactar un tema* Paidós, Barcelona, pp. –124–129, donde sugiere sus principios para la corrección de un escrito: 1. La corrección no debe ser ambigua: 2. Los errores deben reagruparse y catalogarse; 3. Se debe estimular al alumno para que vea las correcciones hechas, que las comprenda y que trabaje sobre ellas; 4. Se deben corregir pocos errores en cada escrito. 5. El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante. 6. La corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante.

g) Y, al margen, aún habría que considerar cierto pánico que se siente ante la necesidad de recurrir a la escritura para expresarse formalmente, motivado por el temor a las incorrecciones o a resultar inadecuado, conscientes de no alcanzar el grado óptimo de dominio de la competencia, o, incluso, por suponer que se desvaloriza el escrito a causa de su pobreza expresiva.

Estas carencias suelen provocar en el alumno una huida de la posibilidad de escribir, o de recurrir en muy contadas ocasiones al discurso escrito como forma de expresión y comunicación. Pero, desde nuestra perspectiva de adultos, podrá comprenderse que es posible enmendar y subsanar tales carencias, porque las destrezas y competencias del lenguaje son de desarrollo; y porque durante toda su vida el individuo está mejorando su capacidad de comunicación, a la busca de unos objetivos que serían pensar claramente, leer atentamente, comunicarse con eficacia y escuchar inteligentemente.

Problemática de la evaluación de la expresión escrita.

No es lo mismo simplemente evaluar, que evaluar en el marco de un proceso metodológico en el que ya estuviera prevista la forma de evaluación. Habitualmente, nuestros alumnos no han seguido de aprendizaje de la EE establecido de una manera coherente y con una continuidad en el curriculum escolar; simplemente ha redactado y han recibido sugerencias y correcciones ocasionales. Con parecida arbitrariedad habrán sido evaluadas sus producciones. Por ello es necesario establecer un adecuado planteamiento de las formas de evaluación, que fije pautas en la metodología a seguir para la corrección y el perfeccionamiento de la EE y que, a su vez, sirvan positivamente parala mejora del hábito redactor.

En un intento de tipificar sucintamente la problemática planteada en torno a la evaluación de la EE, mencionaremos las siguientes consideraciones:

1. Problemática derivada de la diversidad de factores y aspectos a tener en cuenta a la hora de valorar un texto escrito.

1.a. Scardamalia y Bereiter (1985) formulan la pregunta clave: *«¿Qué es lo que hace que la ESCRITURA sea difícil?» El que se realicen muchas cosas a la vez: Son muchos los procesos con una interacción flexible entre sí.»* La respuesta ya era conocida. En el mismo sentido, consideran-

do que la escritura es más que «un simple acto de autó–expresión», porque es preciso elaborar y transformar los contenidos o ideas, no sólo en atención al posible lector, sino también de acuerdo con las reglas específicas del código, L. Flower también plantea la siguiente pregunta: *«If writing is simply the act of expressing what you think or saying what you mean, why is writing often such a difficult thing to do?»*.

1.b. A. Rubin y B.C. Bruce (1983) concretan los problemas de la escritura y su didáctica en los siguientes puntos: a) manejo de limitaciones múltiples. b) recuperación completa del conocimiento propio. c) atención a las necesidades de la audiencia. d) demanda de contenido epistemológico. e) uso de diversas habilidades a la vez. f) y, finalmente, hacer que la escritura sea altamente significativa para el alumno.

1.c. Efectivamente, en un texto producto del proceso redactor evaluamos el grado de dominio en la aplicación de una *normativa* que no se corresponde totalmente con la realidad lingüística individual) y la habilidad de *aplicación* de los rasgos específicos de uno u otro registro [4]. No podemos limitarnos a considerar sólo la Gramática y la Ortografía para hacer observaciones prescriptivas de este tipo sobre el texto escrito, porque en la redacción no se presentan sólo errores de este tipo.

En este primer apartado habría que considerar, también si se ha seguido un proceso de aprendizaje redactor, que haya servido para ordenar y delimitar las dificultades. Flower–Hayes indican que en este proceso general intervienen varios subprocesos con una interacción flexible entre sí: preescritura (planificación de contenidos), escritura (generación de actividades), reescritura (organización de actividades).

2. Problemas derivados de la no utilización de plantillas de evaluación.

2.a. La inexistencia casi total de pautas y de métodos o plantillas de evaluación, que sean usados habitualmente en la escuela y que recojan la diversa casuística de la producción escrita escolar, no facilita ni la sistematización de la evaluación de la EE, ni, incluso, la utilización de una metodología de aprendizaje de la redacción. Es difícil ajustar o acomodar

---

(4) Vid. fases de aprendizaje de la escritura en PARERA, K. (1989); *Analysis in classroom language, en particular el Cap. 5 «Grammatical developmet in children's writting»*, pp. 223–271. B. Blacwell, Oxford. Y FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1981): «A Cognitive process, Theory of Writting», en *College Composition and Communication»*, 32, Illinois.

la valoración de la producción escrita a cuestionarios o tests de valoración objetiva. Éstos sólo pueden parcialmente aportar datos sobre aspectos particulares (conocimiento de algunas formas de construcción, ortografía, precisión y determinación en el léxico...); este tipo de pruebas no indican con efectividad la capacidad de uso real que tiene el individuo para desarrollar un texto escrito exigido por una situación comunicativa concreta (5).

2.b. Los enseñantes **carecemos de criterios** para evaluar el dominio de esta habilidad productiva, como lo demuestran las experiencias del *Educational Test Services* (Diederich, 1971) las de Serafini, Charmeux y Martins Baltar. Este hecho nos produce una molesta desorientación y nos condiciona a recurrir a valoracioanes normativas y prescriptivas. Sin embargo, correcto/incorrecto es insuficiente en materia de lengua, como sabemos. E. Charmeux señala que *«los criterios de evaluación son tan endebles que no son raros los ejemplos en los que cierta proposición resulte cualificada de «hallazgo interesante» por uno y de «incorrección» o de «desarrollo de lugares comunes» por otros».*

También Hendrikson (1984), respecto a la corrección de errores, señala la ausencia de procedimientos efectivos: *«Certanly, from the learner's perspective, it is disconcerting to receive a corrected* composition with may words crossed out, new word added, and an array of marginal comments.

(5) LADO. R. (1961): *Language testing* Longman. Londres, en su propuesta de evaluación de la EE, junto a la revisión de breves redacciones, propuso la utilización de ejercicios de elección múltiple referidos a puntuación, ortografía, léxico y estructuras gramaticales. Vid. CARROLL, B.J. (1980); *Testing Communicative performance* Pergamon Press. Oxford, donde muestra objetivos y fases para la preparación de pruebas de lenguaje, en particular tests de valoración comunicativa (formatos de test, tests de enfoque único, de enfoque múltiple, aplicación piloto del test, medidas estándar, análisis de ítems, validación de tests, etc. Y también, BAKER, D. (1989): *Language Testinf. A critical Survey and Practical guide.* Ed. Arnold. Londres, donde ofrece una muestra rigurosa para la elaboración y aplicación de pruebas. D. BAKER señala que «Language testing is a comploicated subjetc and much of this complications stems from problems of description and measurement which are particularly acute in linguistic and psychological investigation (...) In theory a progress test can guide a teacher's decisions about his teaching or the syllabus-designer's evalauation of his programmes», loc, cit, p. 3.

Son de interés las propuestas d eotorso autores: BOLIBAR, S. y FONTS, M. (1984): *Avaluació de la composició infantil.* Barcanova, Barcelona. BOLTON, S. (1987): *Évaluation de la compétence communicative en Langue Étrangèré,* CREDIF. Haitier, Paris, CARROLL, B. J. & HALL, P. J. (1985): *Make your own Language Test.* Pergamon Press. Londres. CASSANY, D. (1989) *Correció del trebal escrit.* Eumo. Vic. DIEDERICH, P.B. (1974): *Measuring Growth in English,* Urbana Illinois, NCTE, JACOBS, H. L. (1985): *Testing ESL, Composition, Agrammatical approach... GALÍ, A. (1928): La mesura objectiva del treball escolar, Eumo (1984) Vic.*

Small wonder, indeed, that some students are embarrassed and lose confidence when they receive their written work corrected in this way».

2.c. Si la evaluación en el área del lenguaje en general supone valorar la capacidad de *nexo de unión entre el hombre y el universo,* en el caso de la EE se nos centra una cuestión clave: **¿con qué comparar?** Está claro que emitir juicios o valoraciones implica considerar algo como prioritario, sean unos niveles mínimos o unos objetivos particulares, frecuentemente determinados por comparación y gradación.

Se nos plantea el problema del **modelo,** si es que pudiéramos fijar alguno que nos sirva de pauta para la evaluación. ¿Cuál es la lengua ideal escrita, frente a nuestro peculiar uso escrito? La respuesta variará según la perspectiva que adoptemos; según nos basemos en la corrección normativa, en la expresividad comunicativa, o en las variantes de tipo pragmático.

2.d. Hemos insistido en la dificultad de la valoración de la EE, a causa de las arbitrarias interferencias de las metodologías utilizadas y de las diversas actitudes que adopte el profesor para justificar los textos escolares; pero también dificultan el proceso las ineficaces correcciones y valoraciones globales poco explícitas que recibe el alumno, quien finalmente no sabe en qué aspectos (estructuración, precisión léxica, flexibilidad sintáctica, riqueza/profundidad de ideas, adecuación de tono, de registro, de estilo, aportación personal, cuestiones de ortografía, caligrafía o presentación...) radican las deficiencias de su escrito ni si el profesor ha valorado más el contenido que la forma o viceversa.

En cualquier caso urge disponer de algún esquema que sirva de pauta orientativa en el proceso de evaluación de la EE. Es preciso establecer un corpus amplio y general de aspectos que intervienen en la utilización del código escrito y que se ajuste a las necesidades del productor y del receptor de textos escritos para poder hablar de una evaluación formativa eficaz.

Por lo ya mencionado hasta aquí y porque en muchos casos la evaluación lleva implícita la idea de control, de simple corrección, de selección o de sanción, la evaluación de la EE parece tener un procedimiento poco claro. Realmente la evaluación es un proceso más amplio que la medición; es una síntesis de datos informativos obtenidos por el evaluador a través de mediciones, cuestionarios, observaciones, entrevistas, a propósito de un hecho, para emitir un juicio de valor y aportar las sugerencias

necesarias para evitar la reiteración de faltas o errores en la elaboración de nuevos textos [6].

Deberá plantearse un modelo en el que se recojan las premisas de los distintos tipos de evaluación, la consideración de las *dificultades, temores, satisfacciones* resultantes en la producción escrito (evaluación cualitatia), la valoración de las competencias adquiridas a través de las actividades previstas y las estrategias de la corrección y evaluación (evaluación puntual) y la valoración global a final de ciclo (evaluación sumativa) [7].

Con el comentario y la justificación de este tipo de cuestiones, de hecho tratamos a la par aspectos de la misma enseñanza de la redacción y de las fórmulas de evaluación.

En la evaluación de la EE, convendría seguir un proceso de **evaluación sumativa** que considerara el conjunbto de habilidades y de competencias aprendidas. A la vez, **la evaluación formativa** implica la apreciación de las posibilidades, habilidades y carencias personales, para proceder a la mejora del texto; en este sentido, corrección y evaluación pueden identificarse. A tal efecto, hay que tener en cuenta como presupuestos propios del proceso de evaluación y corrección cuatro consideraciones:

a) Hay más éxito si se hacen frecuentes correcciones de los borradores de los alumnos.

b) Es necesario el comentario de los borradores, así como la conveniencia de tratar un sólo aspecto en cada caso o sesión.

c) El trabajo con las pautas de corrección–evaluación conocidas por los alumnos favorece los resultados positivos de la actividad escritaescolar (Scardamalia & Bereiter, 1981).

d) Se recomienda el manejo de recopilaciones de ejercicios que sugieran estrategias para que el alumno desarrolle y perfeccione la escritura.

---

(6) Como define TENBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores,* Narcea, Madrid, p. 22: «Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar». Para una investigación sistemática sobre el área de lenguaje en general, véase B. J. CARROLL (1980), D. BAKER (1989), A.D. COHEN (1980): *Testing Language ability in the clasroom,* Newbury House Publishers. Inc. Massachusets, NORZET et CAVERNI (1981): *Psychologie de l' évaluation scolaire.* PUF. París. y STUFFLEBEAM, O. J. (1987): *Evaluación teórica y práctica,* Paidós – MEC. Barcelona.

(7) La EE precisa de una combinación y adecuación de los diversos métodos de evaluación, porque todos ellos aportan aspectos y datos complementarios entre sí, que recojan la diversidad de ítems para su valoración. Los métodos holísticos (escalas de modelos, valoración por impresión general métodos analíticos, escalas dicotómicas, métodos atómicos y tests, que deben adaptarse para la elaboración de las distintas pruebas de diagnóstico, de nivel y de consolidación.

Un proceso de evaluación de EE. Sugerencias de aplicación.

Deberíamos formar y habituar al alumno para que participara en la construcción de pruebas de evaluación y para que colaborara en la justificación de los apartados a evaluar y de los ítems y baremos a aplicar. De esta manera, al seguir una táctica de autoperfeccionamiento que le resulte personalmente motivadora, se garantizaría la eficacia de la práctica evaluativa en la dinámica de la clase y el logro de los objetivos propuestos. Esta propuesta se orienta básicamente hacia la actividad de autocorrección del alumno de nuestros Centros.

Está claro que se puede aplicar a niveles escolares inferiores, con las debidas modificaciones en cada una de sus fases; en tal caso deberá ser supervisada y orientada directamente por el profesor.

La propuesta que presentamos para establecer un procedimiento de evaluación de la EE se basa en la aplicación de **3 fases de actividad de autocontrol:**

1) Auto–observación del dominio de estrategias, conocimientos y habilidades redactoras (Cuestionario A).

2) Determinación del nivel redactor que corresponde a los escritores, tras la reflexión globalizadora sobre los rasgos de los propios escritos (Escala B).

3) Evaluación particularizada de los ítems señalados (Esquema C), con lo que se pretende no sólo señalar puntos de corrección y carencias detectadas, sino también subrayar y destacar los logros que el redactor posee o alcanza progresivamente.

Aunque para organizar un esquema de evaluación es preciso tener en cuenta los aspectos globales, éste ha de permitir hacer valoraciones parciales, puntuales y concretas [8]. A ello tiende el *Esquema C.*

A) Autoobservación y análisis de los propios textos.

Para conocer las dificultades derivadas de la falta de habilidad productiva, por ausencia de buenas estrategias, quizá nos sirva el análisis y autoobservación del propio proceso redactor que sigue el alumno (Taylor, 1984), que le permite reflexionar sobre los pasos que habitualmente sigue y sobre la adecuación de sus estrategias para la creación–producción. Nos es útil el esquema de Flower–Hayes, uienes señalan una fases de explicitación del proceso cognitivo seguido en la elaboración de un texto escrito: **preescritura] escritura] reescritura, que sucintamente se pueden agrupar en dos bloques:**

---

(8) KRASHEN, «Composing in a Second Language», en McKAY (1984) NHP, considera que las correcciones hechas en los escritos de los niños tienen escasa influencia en la modificación de su actuación, porque sólo pretenden transmitir una información significativa. En el caso de los adultos, la corrección de errores les descubre posibilidades y limitaciones de la gramática, que asimilan con rapidez para posteriores aplicaciones.

Véase también CARR, D.B. (1979): «The development of young children's capacity to judge anomalous sentences», en Journal of Child Language, 6, pp. 227–242.

Son de interés las matizaciones entre *falta y error (mistake/ error),* como se plantean en HARMER, J. (1989): *Teaching and Learning Grammar.* Logman, Londres, para percibir la diferencia de valoración a hacer entre un defecto de actuación en un texto concreto (falta), aun conociendo la norma, y un error motivado por el desconocimiento de la normativa del sistema. Son de interés algunas propuestas para el tratamiento de las correcciones en HENDRICKSON, J. M. (1984): «The treatment of error in Written Work», en Mc Kay, S. (1987) y JONHSON, K. (1988): «Mistake correction», en ELT Journal, 42.

Tengamos en cuenta las sugerencias de KROLL & SCHAFER (1984): «Error Analysis and the Teaching of composition», en McKAY, p. 140: *The practical requirements for adopting the error–analysis approach are, firts, a good system of keeping records of erros. This system is important because analysis involves looking for systematicity and pattern. A well–designed grading form cab be useful. Second, error–analysis teaching requires as much individualization of instructions as possible. The best way show a student the source of his or her errors is in periodic conferences, in which the teacher can present evidence for the error from the student's papers, summaritze the conclusions about the possible sources of the error, and start the student working on materials specifically geared to the source of the error. In our view, such conferences are more effective than extensive annotations on papers.»*

a) Planificar:

a.1.– situación de comunicación.
a.2.– elaboración de planes: generar ideas; organizar ideas; elección del punto de vista; determinación de un léxico previo opcional, exigido, etc. (básico, mínimo, específico, etc.); elección de estructuras; fijar objetivos; y considerar el tipo de lectores a quienes se dirige.
a.3.– Operaciones intelectuales: activación de la memoria a corto y largo plazo; formación de objetivos; procesos de creatividad.

b) Redactar:

b.1.– redactar: propuesta de oraciones y elaboración en parágrafos.
b.2.– relectura y revisión de fragmentos escritos o borradores; correcciones y adiciones recursivas de nuevas ideas o fórmulas.
b.3.– observación del contenido.
b.4.– observación de la forma.
b.5.– observación de los escritos por autores competentes / menos competentes y extracción de conclusiones empíricas.

En la reflexión sobre estos puntos le ayudará al alumno la respuesta al **Cuestionario A** siguiente, el cual le permitirá centrar la problemática de sus habilidades redactoras y establecer un *diagnóstico inicial* al comienzo de la aplicación de la propuesta, y, más adelante, modificarlo tras los sucesivos progresos alcanzados con las actividades de control y perfeccionamiento. El modelo siguiente es orientativo y podrá ser adaptado en aquellos puntos que se considere oportuno, según el nivel y necesidades del alumnado.

CUESTIONARIO A

1. Relees tus escritos.
2. Los corriges antes de darlos como buenos.
3. Sabes elegir el tono más adecuado a cada tema.
4. Usas el mismo tono impersonal en todos tus escritos.
5. Tienes dudas en la elección de las palabras.
6. Mantienes un punto de vista objetivo en tus escritos.
7. Empleas el esquema: INTRODUCCION, DESARROLLO, CONCLUSION.
8. Buscas subtemas o ideas secundarias para desarrollar y matizar el tema.
9. Entrelazas varios temas en un mismo escrito.
10. Reflexionas sobre cuál es el valor y orden de las ideas antes de exponerlas.
11. Procuras escribir como hablas.
12. Buscas palabras que precisen la idea que quieres exponer.
13. Usas ejemplificaciones.
14. Usas contrastes.
15. Procuras incluir nuevas palabras en tus escritos.
16. Usas expresiones hechas para dar expresividad al texto.
17. Usas expresiones hechas cuando no sabes decirlo de otra manera
18. Tienes problemas ortográficos.
    - signos de puntuación.
    - acentuación.
    - grafo-léxicos.
19. Observas si las construcciones sintácticas han quedado completa y bien construidas.
20. Observas las concordancias.
21. Usas sobre todo construcciones simples.
22. Porque dan claridad al texto.
23. Porque son más fáciles de construir.
24. Porque simplifican la puntuación.
25. Usas construcciones sintácticas complejas.
26. Con 2 subordinadas.
27. Con más de 3 subordinadas.
28. Relacionas y conectas bien entre sí las cláusulas.
29. Te olvidas de escribir palabras, por culpa de algún tipo de lapsus.
30. Usas comparaciones.
31. Usas metáforas.
32. Usas antítesis.
33. Prefieres dar un tono de ficción a tus escritos.
34 Prefieres dar un tono de verosimilitud.
35. Prefieres dar un tono de objetividad.
36. Prefieres imponer la subjetividad.
37. Tu escritura resulta fácilmente legible para otros.
38. Tus escritos resultan pulcros.
39. Indica tres rasgos que consideres positivos de tu dominio de la escritura.
40. Indica algunas de las dificultades que percibes en tu proceso de redacción.

B) Valoración de la Competencia redactora. Escala de Niveles.

Tras la reflexión sobre los puntos anteriores, el alumno autoaplicará la *Escala B* que presentamos, para observar los rasgos de algunos de sus escritos, tomados como referencia inicial. Después contrastará sus observaciones con la valoración que de sus escritos hagan otros miembros de la clase. Con ello situará el nivel redactor que le corresponda y se determinará un diagnóstico inicial.

Como indicamos en el cuadro final, la asignación de nivel irá variando a medida que resulte efectiva la aplicación de las pautas de esta propuesta.

La elaboración de una escala es necesaria para caracterizar la tipología de escritores, a partir de los síntomas que su competencia manifiesta en los escritos. Basándonos en el esquema propuesto por B.J. Carroll, hemos agrupado una serie de síntomas, que también mencionan diversos autores [9], en una escala que busca la efectividad práctica para la valoración en clase. Esta escala junto con las bandas de evaluación que acompañan los apartados del **Esquema C** nos servirá para hacer una aproximación cualitativa general de las características del texto y de la competencia del escritor.

NIVEL REDACTOR

ESCALA B.

9. REDACTOR EXPERTO.

9.1. Escribe todo tipo de textos con dominio, porque posee una elevada competencia estratégica que le permite seleccionar recursos para su expresión.
9.2. Sus textos están dotados de precisión y estilo.
Se reconocen rasgos narrativos, argumentativos, descriptivos, etc.
9.3. Posee una maestría pertinente y concisa de la lengua.

8. REDACTOR MUY BUENO.

8.1. Escribe con exposición clara y lógica, con precisión en el uso de las formas de la lengua y con un buen estilo.
8.2. Sólo aparece algún error ocasional. Próximo a la competencia total.

7. REDACTOR BUENO.

7.1. Puede desarrollar un tema sistemáticamente con buena estructuración en lo esencial e incluso con interesantes subtemas y detalles secundarios.
7.2. Escribe en general con un uso apropiado y preciso de la elngua (construcciones, conectores, léxico, ortografía), del trazado (grafía) y del estilo.

6. REDACTOR COMPETENTE.

6.1. Usa una amplia gama de habilidades para desarrollar la redacción; expone el tema bastante bueno y lógica estructuración, ajustado en lo esencial y en detalles.
6.2. Uso razonablemente preciso de las normas o modelos léxicos y gramaticales.
6.3. Considerable grado de fluidez..
6.4. Algunas limitaciones de estilo y de dominio de la lengua, pero sin entorpecer la intelegible presentación.

5. REDACTOR MODESTO.

5.1. Expone competentemente una información básica, pero la estructura de exposición carece de claridad.
5.2. Escritura concretizante, poco abstracta.
5.3. Presencia de ideas infradesarrolladas.
5.4. Su escrito muestra diversas limitaciones y errores formales, por falta de dominio en algunos aspectos concretos.
5.5. Escasez de matizaciones; presencia de reiteraciones léxicas.
5.6. Ordenación sintáctica poco compleja; predominio de oraciones principales simples, poco articuladas por subordinación.
5.7. Pocas oraciones de relativo.
5.8. Las ampliaciones de la estructura básica (sujeto–Predicado) suelen hacerse por adiciones adverbiales y atributivas, en general redundantes, que cumplen una función de refuerzo, más que diferenciadora o de conexión lógica.
5.9. La intención de estilo y adecuación de tono están presentes, pero no son consistentes.
5.10. Pobreza en restricciones y recursos para expresar opiniones personales.
5.11. El escrito puede carecer de interés, pero el mensaje básico se transmite.

4. REDACTOR MARGINAL.

4.1. La exposición puede tener una apariencia coherente, pero los objetivos se exponen a través de la sucesión.

4.2. El escrito carece de una estructura lógica, a causa del limitado uso de los conectores del discurso.
4.3. Escasa extensión de la redacción.
4.4. Yuxtaposición, concretizada y aislada, de estados de cosas.
4.5. Bajo nivel de abstracción.
4.6. Escasez de conjunciones, que se suplirían por una entonación expresiva, por el sofisma de que la secuencia es consecuencia o por la habilitación especial de valores conjuntivos.
4.7. Expresión de relaciones lógico–temporales imprecisas por el uso de preposiciones, más que por conjunciones.
4.8. Errores léxicos y gramaticales y de cohesión.
4.9. Predominio de sustantivos; escasez y pobreza de adjetivación.
4.10. Uso básico de las convenciones de puntuación.
4.11. Uso restringido de la gama de habilidades.
4.12. Reiteraciones y retrocesos en la presentación de lo expuesto.
4.13. Expone lo básico del tema, pero imperfectamente.

3. REDACTOR EXTREMADAMENTE LIMITADO.

3.1. Produce una sarta de oraciones más que una redacción.
3.2. Se exponen algunas ideas, pero sin ordenación lógica.
3.3. Usa la estructura oracional simple y un léxico restringido, con frecuentes errores e impropiedades.
3.4. Transmite una información muy simple.

2. REDACTOR INTERMITENTE.

2.1. Escribe con dificultad, porque sólo lo hace sólo en circunstancias esporádicas..
2.2. Es difícil descifrar y captar el mensaje, porque no es ni completo ni ordenado.
2.3. Abundantes errores léxicos y gramaticales.
2.4. Pobreza de letra y de ortografía.

1. NO REDACTOR.

1.1. Incapaz de escribir.

Hemos clasificado a los redactores según los síntomas y manifestaciones que aparecen en sus escritos [9]. Nos interesan los rasgos que caracterizan su uso del código, porque consideramos con S. Gili-Gaya que *«lo que más importa no es el repertorio de formas lingüísticas que los niños son capaces de entender, sino las que efectivamente usan en su lenguaje activo»*.

A simple vista, esta escala puede servir para encajar subjetivamente el nivel redactor de los alumnos, tras una lectura no excesivamente minuciosa de sus escritos. La aplicación de la **Escala B** es adecuada para valoraciones de tipo global, sin llegar a destacar especialmente las pormenorizaciones y particularidades que por apartados se detallan en el **Esquema C.** Obsérvese que la misma redacción de las bandas, en sus indeterminaciones y generalidades, sugiere una valoración relativamente subjetiva del redactor. Para complementarla y para poder orientar a los alumnos según sus particulares deficiencias y de una manera sistemática, disponemos de la plantilla desarrollada en el **Esquema C,** en la que se recogen con mayor puntualización los aspectos a evaluar.

Esta fase de la propuesta se basa en la afirmación de Hymes, quien considera que el hablante nativo está dotado de una habilidad intuitiva para usar/interpretar la lengua, porque posee habilidades propias en el dominio de la interacción, el contexto y la situación. Y porque a su vez actúan reglas psicológicas, culturales y sociales aunque no sea de manera necesariamente explícita, que la facilitan el empleo del sistema de lengua; paralelamente se recuerda que para la EE estas habilidades tiene el carácter de aprendidas. Igualmente hemos considerado las ideas de Coste

---

(9) *BEREITER (1980): Development in Writting», en GREEGG, L. W., Cognitive processes in writting,* Hillsdale, N. J. Erlbaum Associates.,fijó los que denomina estadios de la *Escritura Hábil:* 1) Escritura de la actuación, acumulación de ideas, parecida a la escritura asociativa, cuyo resultado suele ser un escrito sinuosos y repetitivo. 2) Escritura comunicativa, hecha para una audiencia, pero en la que se perciben limitaciones. 3) Escritura unificada, aquellas en la que el escritor adopta ya el papel de lector crítico. Y 4) Escritura epistemológica, como medio para buscar el conocimiento.

Vid. FAYOL, M. (1985); Le récit et sa construction. Delachaus & Niestlé. París. BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1981); «From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process», en GLASER, R. (ed) *Advances in instructional psychology. 2* Hillsdale L. Erlbaum; FREDERIKSON, M. Y WHITEMAN M. (ed.) (1980): *The nature, development and teaching of Written communication* N. J. Lawrence Erlbaum; GONZÁLEZ DARDER, J. (1987): *Expresión escrita o estrategias para la escritura.* Alhambra, Madrid; HEGDE, T. (1988); Writting. Oxford. Londres; SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. (1987): «La planification des textes chez l' enfant», *Revue Suisse de Psychologie,* 1. SCHENEUWLY, B. & BRONKART, J. P. (1986): «Connexion et cohesion dans 4 types de textes», en *Cahiers de Linguistique Française, 6.*

(1978) quien, al hablar de los parámetros de la competencia de la comunicación, destacó las destrezas de *saber, y saber hacer* referentes al uso y conocimiento del sistema lingüístico, al dominio textual o discursivo, a los dominios de experiencia y de conocimiento, a la habilidad para relacionar (estrategias de regulación, de comprensión, etc.) y a todo lo referido al dominio situacional (usos socio–culturales de la lengua y aspectos sociolingüísticos).

Completa esta justificación una doble referencia a la **competencia textual y a la competencia estratégica.** La primera atiende a la coherencia textual y a las relaciones intratextuales, que permite reconocer o producir un texto – narrativo, argumentativo, decriptivo, etc.– y enlazar semánticamente (ya no sólo sintácticamente) las frases con arreglo a la situación pragmática. La segunda implica la capacidad de establecer una selección de posibles producciones o elementos a utilizar. Como precisan Bierwisch y Krashen, el escritor competente conoce la gramática, la diversidad sociolingüística y las estrategias a utilizar en la producción de textos.

Ahora bien, aunque se afirma que un alumno deficiente es incapaz de corregir sus textos y, por tanto, de autoevaluarse, el proceso que proponemos supone una insistencia en la observación y el perfeccionamiento de la EE y ofrece al alumno referencias para mejorar sus posibilidades. En cualquier caso, el profesor siempre verificará el reconocimiento de rasgos y la ubicación en el nivel redacto de la **Escala B** señalado personalmente por el alumno, con el fin de detectar las limitaciones o las deficiencias en valoración y no sólo las del uso de la lengua escrita.

C) Esquema de Evaluación.

Una vez detallados los niveles de competencia redactora y hechas las sugerencias metodológicas y estratégicas que correspondan para cada caso, en comentarios colectivos y en entrevistas particulares, se utilizará un nuevo texto redactado a este efecto, para evaluarlo siguiendo el **Esquema C** que ahora expondremos.

El esquema se organiza en un apartado inicial, de carácter informativo (situación comunicativa, tema, tiempo, etc.) cuyo objeto es el de ubicar la producción escrita, más los nueve apartados específicos en los que se agrupan los ítems: *A) Adecuación entre tema y opciones elegidas: B) Coherencia; C) Contenido; D) Léxico; E) Sintaxis; f) Ortografía; G) Estilo; H) Presentación; I) Diglosia.*

Cada apartado se desglosa en varios bloques en los que figuran los diversos puntos a considerar (al margen de cada uno de ellos se consignarán las anotaciones pertinentes y en algunos casos será necesario hacer anotaciones textuales del escrito evaluado). Para cada uno de los ítems de los distintos bloques se podría establecer un baremo, en relación al valor numérico global que se sugiere en las bandas del *subapartado de valoración.* Esto será útil en el caso de aplicaciones parciales y cuando se tenga una intención evaluadora específica; por ello no los hemos consignado en esta propuesta de tipo general.

Los subapartados de valoración se componen de unas bandas descriptivas en las que se sintetiza, con expresión numérica, la valoración total del apartado correspondiente. Estas bandas, localizadas al final de cada apartado, sintetizan la atomización previa que ha servido para objetivar la valoración analítica del texto. En el recuadro se consignará la calificación correspondiente; la suma total de las valoraciones de los distintos apartados indicará el nivel redactor del alumno.

1. SITUACION COMUNICATIVA.....
2. ASUNTO TEMA.....
3. TITULO.....
4. NUMERO DE LINEAS CADA 10 minutos .....
   20.....
   30.....
   40.....
5. Número de frases por minuto .....
   Número de palabras por minuto .....

PROPUESTA DE ESQUEMA C

EVALUACION DE LA EXPRESION ESCRITA.

A * ADECUACION ENTRE TEMA Y OPCIONES ELEGIDAS.

A.1. TIPO DE TEXTO:
- a. descriptivo .....
- b. narración.....
- c. exposición.....
- d. argumentación.....
- e. instrucción .....
- f. predicción .....
- g. retórico.....
- h. dialogado .....

A.2. REGISTRO:
- a. familiar.....
- b. estándar .....
- c. académico.....
- d. científico .....
- e. otros .....

A.3. REFERENCIAS AL PROPIO CONTEXTO ESCRITO:
- a. explícitas .....
- b. implícitas .....

A.4. PUNTO DE VISTA:
- a. objetivo.....
- b. subjetivo.....

A.5. TONO/INTENCIONALIDAD:.....
.....

A.6. Cumple el objetivo temático o comunicativo propuesto (describir, narrar, desarrollar un diálogo, argumentar, etc.

VALORACION APARTADO A - ADECUACION
* La adecuación ASUNTO - TIPO TEXTO -REGISTRO - SITUACION es muy relevante en su conjunto..... 8 - 10
* En particular se mantiene una buena adecuación entre tono-tipo de texto y Registro..... 5 - 7
* No está totalmente resuelta la adecuación..... 3 - 4
* No hay adecuación..... 0 - 2 ☐

B * COHERENCIA

B.1. DIFERENCIACION PARTES DE LA ESTRUCTURA:
- a. introducción .....
- b. desarrollo .....
  - b.2. distinción del aspecto del mismo tema .....
  - b.3. tema general y subtemas .....
  - b.4. varios temas .....
  - b.5. otras opciones .....
- c. conclusión .....

B.2. ADECUADA JERARQUIZACION DE IDEAS:
- a. distinción entre lo esencial y lo marginal o complementario .....
- b. ordenación CAUSA/EFECTO .....
  .....
- c. ordenación temporal .....
- d. amalgama o confusión de ideas ...
  .....

B.3. ADECUADO USO DE LOS CONECTORES:
- a. conjunciones .....
- b. adverbios .....
- c. locuciones .....
- d. preposiciones .....
- e. signos de puntuación .....

VALORACION APARTADO B COHERENCIA

* El texto está bien estructurado, diferencia introducción, desarrollo con subtemas o subapartados, conclusión, ordenación y jerarquización de ideas, y buen uso de conectores .....8 - 10

* La coherencia del texto es aceptable, aunque con deficiencias parciales en alguno de los apartados mencionados. .....5 - 7

* La organización de ideas no es adecuada pero se mantiene la comprensión del texto.....3 - 4

* El texto es una amalgama de ideas, subdesarrolladas o mal **cohesionadas**, que implica ambigüedad o indefinición .....0 - 2

C * CONTENIDO

C.1. RIQUEZA Y VARIEDAD EN LA EXPOSICION:
- a. presencia de matizaciones .....
- b. * ejemplificaciones .....
- c. * consideraciones .....
- d. * contrastes .....

C.2. AUSENCIA DE AMBIGÜEDAD
- a. léxica .....
- b. sintáctica .....
- c. ortográfica .....
- d. lógica .....

C.3. CLARIDAD GLOBAL DEL TEXTO .....
.....

VALORACION APARTADO C CONTENIDO

* El contenido del texto está bien expuesto, según los apartados C1, C2, y C3.....8-10

* El contenido está mal expuesto por deficiencias en los apartados C1 o C2.....5 - 7

* Los apartados C1, C2 y C3, presentan graves deficiencias y limitaciones.....0 - 4

D * LEXICO

D.1. PRECISION
- corrección léxica.....
- sinónimos.....
- antónimos.....

D.2. VARIEDAD Y RIQUEZA LEXICA
- a. inclusión de términos NO usuales..
- b. riqueza de adjetivación.....
- c. " sustantivos .....
- d. " verbos .....

D.3. USOS EXPRESIVOS
- a. connotación.....
- b. expresiones hechas .....
- c. matizaciones (D.2.).....

D.4. ELEMENTOS PRONOMINALES
- 1ª Persona.....
- 2ª " .....
- 3ª " .....
- Neutros.....
- Deícticos.....
- Otros.....

VALORACION PARCIAL APARTADO D LEXICO:
* La precisión y la riqueza del Léxico son rigurosas.....8 - 10
* La precisión y la riqueza es elevada, aunque con algún error ocasional en la elección de términos .....5 - 7
* Es preciso, aunque se manifiesta cierta pobreza léxica y errores de elección, uso, forma .....3 - 4
* Frecuentes errores y evidencia de carencias básicas.....0 - 2

D.5. REPETICIONES INNECESARIAS O POR POBREZA LEXICA:
- detallarlas.....
- .....
- .....

D.6. FORMAS INADECUADAS:
- detallarlas.....
- .....
- .....

VALORACION PARCIAL APARTADOS D - 5 y D - 6:
* Por cada repetición o forma inadecuada.....-1

VALORACION TOTAL APARTADO DE LEXICO (D1+D2+D3+D4) - (D5+D6).....DIFERENCIA.....

E * SINTAXIS

E.1. MARCAS DE CONCORDANCIA:
- a. artículo/sustantivo/adjetivo .....
- b. sujeto / verbo .....
- c. .....

E.2. CONSTRUCCION:
- a. frase amorfa enumerativa.....
- b. frase mínimamente organizada.....
- c. frases segmentadas .....
- d. tanteo de subordinación .....

E.3. USO DE DIVERSAS ESTRUCTURAS ORACIONALES:
- a. Sintagma Nominal:
  - -simple .....
  - -complejo .....
- b. Oración simple.....
  - -verbo copulativo....Nº.....
  - -transitivas.....Nº.....
  - -intransitivas Nº.....
  - -complementos circunstanciales Nº .....
  - .....
- c. Oración Compleja:
  - -yuxtaposición .....
  - -coordinación .....
    - -adversativa.....
    - -disyuntiva.....
    - -copulativa.....
    - -distributiva.....
  - -subordinación .....
    - -sustantiva:
    - ...sujeto.....
    - ...O.D. .....
    - ...otras .....
    - -adjetiva:
    - ...de relativo.....
    - ...otras .....
- d. Construcciones pasivas.....
- e. Vocativo.....
  - Aposición .....
- f. Elisiones:
  - -sujeto .....
  - -verbo.....

E.4. LONGITUD DE FRASE:
Promedio (Nº total palabras / Nº frases).....

VALORACION APARTADO E SINTAXIS
- * Hay amplificaciones de las estructuras de la oración y diversidad de construcciones (proposiciones subordinadas sustantivas, circunstanciales, de relativo), construidas y usadas con habilidad, bien articuladas y conexionadas.....8-10
- * Hay amplificaciones, pero limitadas. Predominio de la yuxtaposición y de la coordinación.....5 - 7
- * Hay algunos errores de construcción (concordancias, funciones gramaticales) y limitaciones expresivas en la conexión sintáctica, alguna construcción fragmentaria, aunque el texto es comprensible.....3 - 4
- * Aparece una amalgama de ideas expresadas a través de estructuras básicas, muy limitadas y con incorrecciones de todo tipo.....0/2

F. ORTOGRAFIA:	ERRORES	
F.1. Sílaba: -división de palabras final de línea..... -diptongos..... -triptongos..... -hiatos.....		
F.2. PALABRA: -Uso de mayúsculas..... -Acentuación: Agudas ..... Llanas..... Esdrújulas.... -Acentos diacríticos ..... -Errores Grafo-ortográficos en palabras usuales ....Otros casos .... -Errores morfológico-flexivos (detallarlos): .... F.3 FRASE: -Signos de puntuación..... ...comas ....punto y coma ....punto y seguido..... ...punto aparte..... -otros signos: -exclamaciones ..... -interrogaciones ..... -comillas..... -guiones ..... -paréntesis	ERRORES	

VALORACION APARTADO F
ORTOGRAFIA

* No aparecen errores ortográficos; o solo algún error (léxico o de puntuación), sin que entorpezca la comprensión.....8-10
* Presencia de errores grafo-ortográficos, morfológico-flexivos, etc. en palabras poco usuales que indican un limitado dominio de la ortografía.....5 - 7
* Distribución arbitraria de los signos de puntuación y errores en palabras usuales que entorpecen la comprensión del mensaje.....3 - 4
* Abundantes errores que indican el desconocimiento mínimo de la normativa ortográfica.....0 - 2

G. ESTILO:
G.1. Presencia de rasgos de expresión oral:
Detallarlos.....
.....
.....
G.2. Recursos Utilizados:
-comparaciones .....
-metáforas.....
-epítetos.....
-antítesis .....
-Otros.....
G.3. Creatividad:
-ficción.....
-verosimilitud.....
-fantasía.....
-objetividad.....
-otros.....
.....
.....

VALORACION APARTADO G CREATIVIDAD

* Presencia de abundantes recursos expresivos, usados con acierto y efectividad. Dominio del código en función de las necesidades e intenciones expresivas....8-10
* Uso de recursos expresivos básicos (adjetivación, comparación, epítetos); el texto se desarrolla correctamente, pero sin marcados alardes de ESTILO.....5-7
* Transmisión básica del contenido; recursos escasos y muy limitados. Ausencia de rasgos de estilo.....0-4

H - RESENTACION:
Grafía.....
Legibilidad.....
Márgenes .....
Pulcritud .....

VALORACION APARTADO H PRESENTACION

* Texto presentado con adecuada distribución, pulcritud y legibilidad..... 8-10
* Texto legible, pero con defectos de presentación (grafía, distribución)..... 5-7
* Textos con problemas de legibilidad y de presentación..... 0-4

I. DIGLOSIA:
I.1. Efectos justificados por el desarrollo del texto .....
I.2. Interferencias lingüísticas:
a. Presentes inadvertidamente .....
b. ortográficas .....
c. léxicas .....
d. sintácticas .....
e. giros .....
f. sustituciones .....

VALORACION APARTADO I DISGLOSIA

* Sin muestras de interferencias lingüísticas; dominio del sistema.....8-10
* Presencia de alguna sustitución lingüística esporádica.....5-7
* Considerables interferencias lingüísticas de distinto tipo; falta de dominio de la lengua.....3-4
* Uso limitado al calco de modelos de otra lengua.....0-2

PONDERACION:

* Aspectos positivos a destacar.....0/5
* Aspectos negativos a destacar.....-5/0

BAREMO ESCALA:

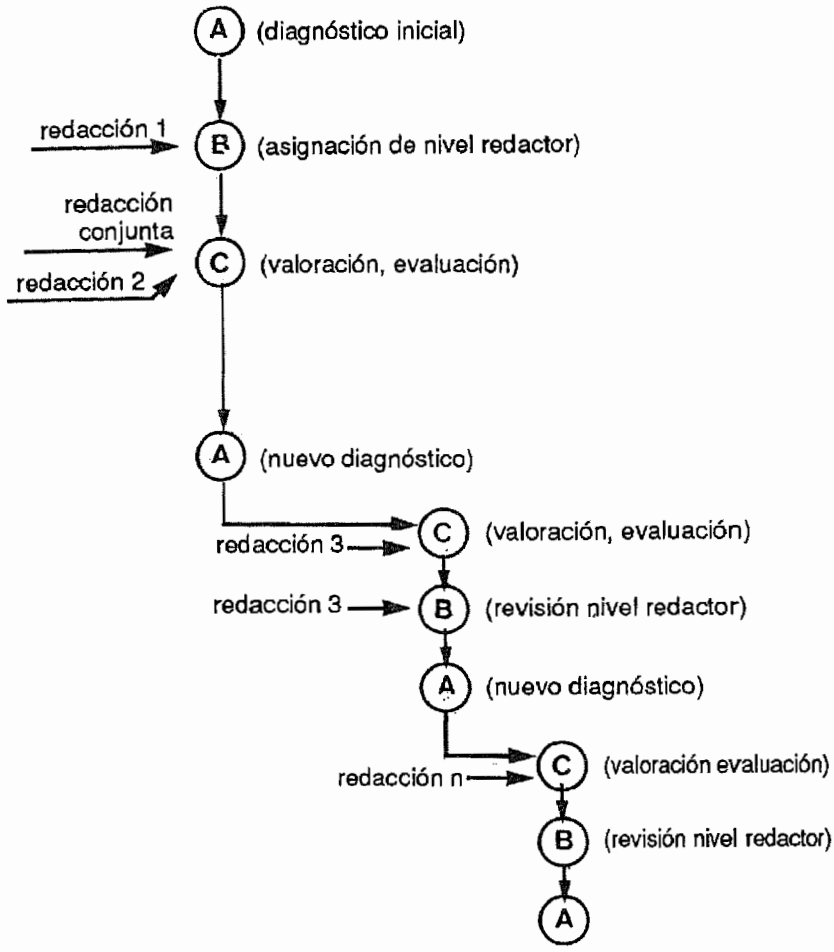
MUY BUEN REDACTOR .....entre 95 y 75
REDACTOR BUENO.....74 y 60
REDACTOR COMPETENTE.....59 y 45
REDACTOR MODESTO .....44 y 35
REDACTOR MARGINAL .....34 y 20
REDACTOR MUY LIMITADO.....19 y 9
REDACTOR MUY DEFICIENTE .....8 y 0

Tras la aplicación del esquema de evaluación anterior, se habrán detectado (por el propio alumno, por el profesor o en conjunto) una serie de dominios y de carencias que se habrán anotado y reflejado en la plantilla. Estos datos servirán para establecer el diagnóstico del estado redactor y de las necesidades del amuno. También serán útiles para puntualizar y comentar en una entrevista las pautas y estrategias que el alumno sigue para redactar y la problemática individual que percibe.

Quizá en este momento de la aplicación pueda, además, volverse a utilizar el **Cuestionario A,** para que el alumno rectifique alguna de sus apreciaciones iniciales, tras la actividad práctica de valoración de sus propios escritos, y elabore un nuevo diagnóstico más afinado respecto a su efectivo dominio de la EE.

Seguirá una fase de aportaciones complementarias de estrategias didácticas y de sugerencias para la detección de errores (Cohesión, coherencia, construcción del párrafo, adecuación a la variedad, signos de puntuación). Posteriormente se realizarán sucesivos análisis evaluativos de textos representativos del alumno **(Esquema C)** y nuevas valoraciones de tales textos en relación a los niveles de la **Escala B.**

La aplicación podría seguir de manera reiterativa los pasos indicados en el siguiente gráfico. En cualquier caso, las necesidades del alumno y la creatividad didáctica del profesor podrán modificar siempre las sugerencias de esta propuesta en cualquiera de sus puntos de valoración y fases de aplicación.



A = Cuestionario A.
B = Escala de niveles.
C = Esquema de evaluación.
Redacción común a redacción para probar la aplicación del esquema.
Redacción 1, 2, 3,n = redacciones inicial y sucesivas.

Para finalizar, queremos hacer unas consideraciones prácticas de cara a la aplicación de la Propuesta.

1. Antes de pasar a la aplicación de la propuesta en clase, convendrá familiarizarse con el conjunto del esquema (comentar, discutir y aclarar los distintos puntos que aparecen, establecer las modificaciones que se consideraran necesarias) y comprender qué es lo que se pretende valorar en cada apartado.

2. Para ello, resultará efectivo la evaluación de una misma redacción conjuntamente por todos los alumnos, a fin de unificar criterios y suscitar las posibles aclaraciones.

3. La complejidad del esquema obedece al intento de recopilar los diversos aspectos susceptibles de valoración en el texto escrito, con el fin de que sirva para posteriores utilizaciones particularizadas.

4. Ciertamente la aplicación íntegra de todos los bloques que incluye el esquema de evaluación que presentamos es lenta y laboriosa. Por ello sugerimos algunos procedimientos de aplicación:

4.a. En algunos casos quizá convenga aplicar sólo algunos bloques del esquema que se quieren trabajar con más detalle (p. ej. estructuración, sintaxis...)

4.b. Cuando interese hacer una valoración global, pero apoyada en aspectos puntuales, se podrá evaluar siguiendo sólo la valoración sugerida en las bandas, pero tomando como guía los ítems correspondientes a cada uno de los apartados de los bloques.

4.c. Cuando convenga señalar cualitativamente los rasgos peculiares que aparecen en un escrito, sus dominios o sus deficiencias, se recurrirá a la valoración de los ítems de los apartados correspondientes.

4.d. Puede establecerse un baremo para cada uno de los ítems que componen los apartados de un bloque, a fin de detectar con mayor contraste algunas peculiaridades del escrito.

RESUMEN:

La experiencia docente nos señala la problemática del perfeccionamiento de la Expresión Escrita y, en particular, las dificultades de su valoración, incluso en alumnos universitarios. Consideramos necesaria la presentación de una metodología de evaluación dinámica, que resulte útil como proceso de autoevaluación y como recurso didáctico para el futuro profesor.

Esta propuesta de Evaluación presenta una secuenciación en la que se da cabida a la reflexión sobre el propio proceso y las estrategias utilizadas para redactar (como base para establecer un diagnóstico inicial), las pautas para identificar del nivel redactor y a un amplio esquema en el que se recogen los diversos aspectos a tener en cuenta en la valoración y corrección de los textos.

SUMMARY

The teaching experience shows us the problem of improving the written expression and, in particular, the difficulties in its assessment, even for university students. We consider that it is necessary to present a dynamic assessment methodology that may ve useful as a selfassessment process and as a methodological resource for the futue teachers.

This proposal of assessment presents a series of sequencies in which it is possibloe to reflect on the own process and on the strategies used to raft (as a basis to establish an inicial diagnostic) the orientations to isentiy the level of redaction and a large outline including the various aspects required in the evaluation and correction of the texts.

RÉSUMÉ

L' experience d'enseignement met en evidence la problematique du perfectionnement de l' expression écrite et, tout particulièrement, les difficultés d' évaluation, méme chez des apprenants universitaires. Nous te jugons nécéssaire la présentation d'une méthodologie d' évaluation dynamique qui soit utile en tant que processus d'auto–évaluationet comme outil didactique pour le futur professeur.

Cette proposition d'évaluation présente une série de séquences dans laquelle on trouve une rèflexion sur le propre processus et les stratégies utilisées pòur rédiger (comme base pour établir un diagnostique initial), les orientations pour identifier le niveau de rédaction et un vaste schéma dans lequel sont presentés les divers aspects dont il faut tenir compte dans l'évaluation et la correction des textes.