

Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa

Anna Camps, Teresa Ribas Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. En *La tarea de evaluar*, Col. Textos, 16, Ed. Graó, Barcelona, 1998

Las pautas de evaluación que se utilizan en el aula para guiar el proceso de producción textual están en relación con el modelo de enseñanza y aprendizaje adoptado. Se propone su uso como desencadenante de procesos interactivos de tal modo que permitan relacionar los contenidos explícitos de aprendizaje con los procedimientos implicados en la actividad de escribir.

Si partimos de la base que la composición textual es una actividad compleja que exige diversidad de operaciones y que comporta procesos también diversos, tendremos que convenir que tanto su aprendizaje como su evaluación también lo serán. Tres son los aspectos principales que podemos tener en cuenta en la evaluación del aprendizaje de la composición escrita:

1. Los textos
2. El proceso de composición
3. Los conocimientos de y sobre la lengua que aprenden los alumnos con cada una de las actividades.

1. Parece evidente que uno de los objetos de la evaluación tienen que ser los textos que se producen. Ahora bien, el primer interrogante que se plantea es el punto de referencia respecto del cual vamos a evaluar estos textos. ¿Respecto de una norma de excelencia abstracta, general? ¿quién la determina? ¿los autores consagrados? El aprendiz está, en este caso, condenado al fracaso. ¿Cuál de ellos puede llegar a escribir como Delibes, pongamos por caso? Sin embargo conviene tener algún criterio de buena realización. ¿Quizás el criterio de referencia sea el de un promedio marcado por las expectativas del profesor? En este caso sería difícilmente objetivable y el alumno se hallaría perdido y sometido al juicio puramente subjetivo del profesor. ¿Se tomarán en cuenta sus producciones iniciales para ver si se da algún progreso? ¿Se evaluarán siempre todos los aspectos del texto? ¿Cuáles en cada situación? ¿Se considerará el texto en sí mismo, independientemente de la situación comunicativa? ¿Se pueden considerar los estadios intermedios del texto, es decir los borradores y los cambios que se producen entre uno y otro?

2. Un segundo aspecto que se podría evaluar se refiere al proceso que siguen los alumnos para escribir su texto. En este aspecto las preguntas no son menos. ¿Hemos de considerar que el proceso de planificación, textualización y revisión es único y se aplica siempre del mismo modo? ¿o bien el proceso se diversifica según el tipo de texto, según las características individuales de cada escritor o aprendiz? En este caso ¿cómo saber si el proceso seguido es adecuado, si debemos ayudar a los alumnos a adquirir estrategias distintas de las que usan? ¿En función de qué criterios emitimos este juicio?

3. El tercer aspecto, inseparable de los anteriores e intrínseco a las situaciones de escritura en la escuela, se refiere a lo que aprenden los alumnos en cada actividad de escritura. Este es, desde nuestro punto de vista, el que más interrogantes plantea. ¿Para

qué escriben los alumnos: para demostrar lo que saben o para aprender a escribir? ¿Para aprender qué tipo de contenidos: ortografía, sintaxis, léxico, ordenación lógica del pensamiento? ¿Para aprender a escribir cuentos, a estructurarlos según un esquema preestablecido? ¿Para todo ello a la vez? ¿Podemos evaluar todo lo aprendido sólo a través de los textos finales? ¿Acaso el hecho de usar una determinada estructura gramatical o textual es equivalente a conocerla? ¿O al contrario, conocerla teóricamente es saberla usar? ¿Qué relación existe entre conceptos y procedimientos en las actividades de producción textual?

Todas estas preguntas y otras muchas que podrían formularse están implicadas en una concepción posible de la evaluación de la composición escrita y ninguna de ellas tiene, ni creemos que pueda tener, una respuesta unívoca. Es evidente que algunos de los temas planteados han sido objeto de estudio y de investigación, y que el profesorado puede enfrentarse a ellas con una base que le permita superar la idea de que evaluar es únicamente corregir y calificar los textos finales, procedimiento que tan ineficaz se ha mostrado. Sin embargo, en nuestra opinión es necesario investigar mucho más, especialmente respecto al grupo de preguntas que se refieren al aprendizaje. Y plantear el tema desde un marco explícito de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita que fundamente un modelo de evaluación de los tres aspectos mencionados.

Secuencias didácticas dentro de proyectos de escritura

El modelo de enseñanza de la composición escrita que defendemos se fundamenta en dos principios básicos. En primer lugar, sólo se puede aprender a escribir escribiendo, es decir que las actividades de escritura serán tanto el objetivo como el medio para el aprendizaje de la composición escrita. En segundo lugar, los alumnos que escriben en la escuela y en la clase de lengua lo hacen con el objetivo de aprender a escribir, ya que este objetivo es inherente a la institución en que se desarrolla la actividad. Así pues, los aprendices llevan a cabo dos tipos de actividades:

- una de *producción textual* que, desde el momento en que se inserta en un proceso comunicativo, tiene sus propios fines y es, por lo tanto, intencional.
- una de *enseñanza y aprendizaje* de unos contenidos específicos en función de las situaciones.

La hipótesis que se formula es que el desarrollo y aprendizaje de la composición escrita se dará justamente por la *interrelación entre ambos tipos de actividades*. La evaluación formativa, en el modelo que defendemos, tiene precisamente por objetivo facilitar dicha interrelación. En nuestras prácticas de enseñanza de la composición escrita, partimos del modelo de *secuencias didácticas* (Camps, 1996), en que la tarea de escritura se inscribe dentro de un proyecto global, con sentido para el alumno. Sus características principales podemos resumirlas en los siguientes puntos:

1. La escritura se sitúa dentro de un marco comunicativo, no hay que escribir una «redacción» para ser corregida por el profesor, sino que el texto tendrá lectores reales, unos destinatarios, que será necesario tener en cuenta.
2. Puesto que se concibe que es durante el proceso de construcción del texto cuando se aprende a escribir, se hace que los alumnos escriban en clase y se facilitan ayudas para gestionar las distintas operaciones de escritura.

3. Se combinan las tareas de producción del texto con actividades de reflexión explícita y de aprendizaje de una selección de contenidos específicos de los géneros discursivos y de los tipos de texto objeto de enseñanza y aprendizaje.
4. Propone una forma de trabajar en clase que favorece la *interacción* entre profesor y alumnos o entre los propios alumnos. Estas situaciones interactivas son las que permiten que la evaluación formativa pueda desarrollarse durante el proceso de aprendizaje.

En este marco, la evaluación formativa entendida como proceso de regulación y autorregulación de los aprendizajes se materializa en los momentos en que el alumno intenta solucionar los problemas que la tarea de escritura le plantea. En estas situaciones, la función de la evaluación es ayudar al alumno a establecer la conexión necesaria entre los nuevos conocimientos y las actividades de uso de la lengua; y al profesor le permite ajustar el diseño y las propuestas de la secuencia didáctica al aprendizaje de los alumnos. De esta forma, el proceso de escritura se convierte en un espacio potencial de aprendizaje si se asegura que el alumno se enfrenta a retos nuevos y que tiene los recursos disponibles a su alcance para solucionarlos.

Los instrumentos de evaluación de la composición escrita

Las prácticas de enseñanza del lenguaje utilizan una gran variedad de instrumentos que actúan como mediadores o ayudas externas en los momentos de evaluación. El cuadro 1 es una síntesis de la variedad de instrumentos que pueden utilizarse en relación con las distintas fases de la producción textual.

De entre todos los instrumentos que se especifican en esta síntesis, queremos ahora destacar las denominadas *pautas de evaluación* que, bajo la forma de un documento escrito, tienen por objeto guiar la planificación y, sobre todo, la revisión del texto a partir de la explicitación de los criterios de evaluación. Entendemos, pues, las pautas como un auxiliar para la evaluación.

Si nos referimos solamente a las pautas que usan los alumnos durante el proceso de redacción, su función primordial es provocar la explicitación y la toma de conciencia sobre su actividad de escritura, en el supuesto que esta toma de conciencia redundará en una mejora de los textos y, sobre todo, en el aprendizaje de los géneros discursivos que implican procesos de elaboración no lineales (Ribas, 1997). Esta función general de las pautas se da por dos razones. En primer lugar, porque propician el diálogo y lo enfocan a los aspectos programados para cada secuencia al proporcionar una referencia explícita común que permite hablar de los textos y de las tareas de escritura en distintas situaciones interactivas. El supuesto subyacente es que los criterios de análisis que se construyen colectivamente en la interacción, se convertirán en criterios interiorizados por el escritor para regular autónomamente sus propios procesos de producción escrita. Y en segundo lugar, contribuyen a que los alumnos se distancien del texto y del proceso, lo cual permite desencadenar la reflexión necesaria para elaborar los conocimientos sobre la escritura. La actividad metalingüística de los escritores queda reforzada por la reflexión sobre los textos que el uso de la pauta desencadena.

Así pues, la utilización de las pautas tiene lugar siempre en el seno de contextos compartidos y de intercambio. La pauta no puede ser un ejercicio más que el alumno complete rutinariamente. Su función es propiciar el diálogo para plantear y resolver

problemas de escritura, en la conjunción entre los dos procesos de que hablábamos: el de componer un texto y el de aprender algo sobre el género al cual pertenece, es decir, servir de puente entre los conocimientos explícitos que se están adquiriendo y los procedimientos que hay que poner en marcha para escribir un determinado texto.

Distintos tipos de pautas

Hasta ahora hemos hablado de las pautas de modo general. Veamos ahora la diversidad de formas y funciones que pueden tener. Cuando se habla de las pautas, rara vez se hace referencia a la diversidad de instrumentos que se esconde detrás de dicha denominación. Parece que lo que tienen en común (una lista de criterios de análisis) predominase sobre su contenido (qué permite analizar cada pauta). Las pautas usadas en la enseñanza de la composición escrita pueden ser clasificadas en dos grandes grupos, según cuál sea el objeto de evaluación:

- el proceso de redacción y el de enseñanza y aprendizaje o
- el texto y el borrador.

Pautas para el control del proceso de redacción y el de enseñanza y aprendizaje

La diversidad de las pautas de este grupo deriva de la complejidad de los procesos de escritura y de la interrelación de éstos con el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Las pautas pueden ser utilizadas para regular aspectos diversos de dichos procesos: pautas para la planificación, para la revisión, para guiar el proceso de textualización. Pueden servir de control del conjunto del proceso que se ha seguido, de las dificultades que se han tenido o de lo que se ha aprendido.

Como ejemplo de pauta orientada tanto al proceso de producción textual como al proceso de aprendizaje puede servir de referencia la adaptación de la propuesta por Garcia-Debanc (1984) en sus primeros trabajos sobre la enseñanza de la composición, inspirados en los modelos cognitivos de los procesos redaccionales (cuadro 2).

Las pautas de evaluación-revisión del proceso son útiles especialmente, cuando se inicia a los alumnos en prácticas de redacción que atienden al proceso y que pretenden fijar su atención en él, de tal modo que puedan tomar conciencia de las dificultades que pueden encontrar y de los caminos posibles para resolverlas y, al mismo tiempo, para que puedan hacerse conscientes de que tener dificultades es inherente cualquier tarea compleja, como es el escribir.

Pautas para la revisión de los textos o borradores

De entre las pautas que de forma específica se orientan a la revisión de los textos, se pueden distinguir fundamentalmente dos tipos, que se corresponden, de hecho, con dos tradiciones diferentes de investigación y de enseñanza de la lengua:

1. En primer lugar, las que tienen una *formulación general, común y aplicable a cualquier texto que se escriba*. Este tipo de guía para la revisión lo encontramos sobre todo en la tradición de la investigación cognitiva en Estados Unidos. El planteamiento de estas pautas parece congruente con una visión del proceso de redacción como algo que se sigue siempre de forma parecida, con pequeñas

diferencias, y que por lo tanto lo importante es controlar el proceso, lo cual se supone que se traducirá en una mejora del texto. En la literatura sobre la enseñanza de la composición escrita encontramos gran número de ejemplos de pautas de este tipo. Quizás las más representativas sean las que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan «instrumentos de facilitación procesual», que consisten en una lista de frases que podrían ser diagnóstico de aspectos diversos en el texto (o borrador) que se ha escrito. El alumno (o el grupo) tiene que decidir si alguna de ellas puede aplicarse a su escrito y, en tal caso, efectuar los cambios oportunos. Por ejemplo: «las ideas están bien conectadas unas con otras»; «el escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado»; «es difícil saber cuál es el punto principal»; «una parte del texto no tiene nada que ver con la otra»; «expresa las ideas de forma descuidada».

Otro ejemplo de pauta del mismo tipo es la siguiente, utilizada para la revisión mutua de textos entre dos compañeros (cuadro 3).

Las pautas de revisión de los textos que tienen una formulación general, pretendidamente aplicable a todos los textos, son a nuestro modo de ver inadecuadas por motivos teóricos fundamentales. La diversidad discursiva y textual no permite acercarse a los textos con los mismos criterios de evaluación-revisión. Tomando como ejemplo alguna de las frases diagnósticas de la pauta de Bereiter y Scardamalia citada: «El escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado», debemos admitir que sólo puede ser pertinente si el tipo de texto es de opinión, en el que se pueden formular objeciones a lo que se dice en él; en ningún caso será pertinente para un texto narrativo fantástico, o para una descripción, que, en todo caso, puede ser adecuada o no al referente que se describe o a la situación.

Otras formulaciones son tan generales que difícilmente pueden hacerse operativas en cada texto sin tener conocimientos sociales, discursivos y textuales referidos al género discursivo que se utiliza. Por ejemplo: «expresa las ideas de forma descuidada». Las ideas propias y las que puedan tener los lectores no pueden formularse de modo general, sino que están en función de la situación discursiva en que se inserta el texto.

2. Otro tipo distinto de pautas surge de las propuestas de enseñanza enraizadas en la investigación europea sobre la enunciación y el análisis del discurso. De ella derivan los estudios sobre las particularidades de los denominados «tipos de textos», que recientemente ha incluido aspectos discursivos y sociales del uso de la lengua, que también se manifiestan en la superficie textual caracterizando distintos tipos de discursos o géneros. Desde este enfoque, la diversidad prima sobre lo que es común y, por lo tanto, los procesos implicados en la producción textual no serán idénticos si se escribe un texto de opinión, un cuento, una poesía o una descripción para una guía turística. Y, aún más, no es igual una descripción de este tipo que una descripción científica, o que las descripciones de objetos o personajes insertas en una novela. Por lo tanto, las pautas que guíen la revisión de los aprendices no pueden ser tampoco idénticas.

Una de las fuentes principales del contenido de estas pautas son los trabajos de caracterización de los distintos tipos textuales y discursivos llevados a cabo por diversos autores: Adam en Lausanne; Bronckart y su equipo en la Universidad de

Ginebra, de cuyos estudios han derivado propuestas para la enseñanza; y algunos autores que giran entorno a las propuestas y publicaciones de la revista francesa *Pratiques*, como Combettes. De estas aportaciones se nutre en parte la investigación del denominado grupo EVA (1991)¹, que elaboró un marco sistematizado que permitiera a los profesores plantear la evaluación de los textos/discursos escritos y elaborar instrumentos de ayuda para ello.

En general, las pautas surgidas de estos enfoques teóricos atienden a todos los aspectos que caracterizan cada género: discursivos, de coherencia textual, de estructuración, de cohesión, sintácticos, léxicos, etc., en el supuesto de que cada tipo de texto manifiesta unas características específicas y no coincidentes con las de otros tipos. Valga como ejemplo la pauta elaborada por M. Milian (cuadro 4) para ser usada por alumnos de secundaria en la revisión de textos argumentativos.

Está claro que esta pauta sólo puede ser usada para revisar textos argumentativos. La intención de convencer o la necesidad de tener en cuenta la opinión de los oponentes sólo son pertinentes si lo que intentamos hacer es convencer a alguien de algo. Tesis, argumentos, contraargumentos son elementos que caracterizan la estructura argumentativa y será necesario analizar cómo se presentan unos y otros en la superficie del texto producido: de qué manera se enlazan, con qué tipo de conectores, etc.

Cómo utilizan los alumnos las pautas de evaluación

Poco se sabe sobre la forma en que los alumnos utilizan las pautas de evaluación y sobre su incidencia real en el proceso de revisión textual. Algunos trabajos ponen de manifiesto que la respuesta a las pautas puede convertirse en un ejercicio rutinario más, que no permite la aparición de una actividad consciente y reflexiva sobre la producción escrita (Freedman, 1987). En cambio, algunas experiencias constatan que las pautas mantienen a los aprendices centrados en los problemas que se quieren trabajar, mientras que si revisan sus textos libremente atienden en general a problemas no excesivamente relevantes. Para conocer realmente la incidencia de las pautas en la regulación de los aprendizajes, para saber cuáles son las diferencias que aparecen entre el uso de un tipo u otro, para descubrir si contribuyen a desencadenar el proceso de revisión o si promueven la aparición de la actividad metalingüística y metacognitiva, es necesario estudiar de cerca las situaciones de uso de estos instrumentos. Seguramente las sorpresas pueden ser interesantes. Lo que parece compartido en la mayoría de experiencias con y sobre este tipo de instrumentos es que guían la actividad de aprendizaje de los alumnos y la dirigen hacia los aspectos más relevantes, o bien hacia los contenidos específicos seleccionados para una secuencia didáctica determinada, pero no por su aplicación mecánica, sino por las situaciones interactivas que desencadenan.

Algunos trabajos exploratorios en este sentido (Camps y Ribas, 1996 a y b) nos permiten formular la hipótesis de que los alumnos utilizan las pautas de formas muy variadas y por un repertorio de motivos muy amplio. En unos casos las pautas les ayudan más en la tarea de redacción y en el aprendizaje que en otros. Ahora bien, seguramente, incluso en el caso de alumnos que parece que rechazan explícitamente su uso, la pauta puede haber tenido alguna influencia en los problemas que se plantean y en las soluciones que buscan.

Quizás ante la suposición de que la mera utilización de una pauta de revisión del borrador, pongamos por caso, ya favorece la regulación y nos asegura que el proceso de autoevaluación del propio texto va a llevarse a cabo, tendremos que aceptar que existen una serie de condicionantes que van a ser también decisivos para el éxito de la evaluación. Nos referimos a aspectos tan importantes como: el modelo didáctico de la enseñanza de la escritura del cual partamos; la calidad de las interacciones que se dan en el aula, entre los alumnos y entre éstos y el profesor; el grado de compromiso y motivación intrínseca de los alumnos con la tarea; la autonomía y la iniciativa que permita la organización del trabajo en el aula; las dificultades de todo tipo que puede presentar para el alumno la tarea de escritura. La evaluación formativa, pues, no es ajena al modelo de enseñanza y de aprendizaje de la composición escrita.

Nota:

1. MILIAN (1997) presenta un comentario y aplicación de los criterios de evaluación del grupo EVA.

Referencia bibliográfica

- BEREITER C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *Psychology of Written Composition*. Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum.
- CAMPS, A. (1996): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica» en *Cultura y Educación*, n. 2, pp. 43-57.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1996a): «Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión» en PÉREZ PEREIRA, M. (ed): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. pp. 655-669
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (1996b): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación para el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1993*. CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.
- FREEDMAN, S. (1987): *Peer response groups in two ninth-grade classroom*. CSW. Technical Report 12, Berkeley, C.A.: University of California/ Pittsburgh, P.A.: Carnegie Mellon University.
- GARCÍA-DEBANC, C. (1984): «Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture» en *Pratiques*, n. 44, pp. 21-52
- Groupe EVA (1991): *Évaluer les écrits à l'école primaire*. París. Hachette.
- MILIAN, M. (1997): «Avaluar els textos escrits» en RIBAS SEIX, T. (ed.).
- RIBAS, T. (1997): «Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura» en *Textos*, n. 11, pp. 53-65
- RIBAS SEIX, T. (ed.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.

Cuadro 1. Instrumentos de evaluación formativa (adaptación de Cardinet, 1986)

Evaluación formativa			Evaluación sumativa Valorar, estimar los resultados del aprendizaje	
Para qué	Favorecer el aprendizaje			
Cuándo	Al inicio	Durante	Al final	Posteriormente
Qué	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Procedimientos • Actitudes • Condiciones personales, familiares, sociales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la tarea • Motivación • Método de trabajo: proceso que se sigue • Representaciones de los alumnos • Cómo se van relacionando los conceptos y los procedimientos en la elaboración textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y procedimientos fijados como objetivos de la SD • Proceso de aprendizaje: proceso individual de cada alumno/a 	
Cómo observar	<p>Sin instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversación / entrevista • Observación del trabajo de los alumnos <p>Con instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario metacognitivo • Pauta de observación del profesor • Test de conocimientos • Texto inicial • Mapa conceptual 	<p>Sin instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación del comportamiento global, de las dificultades, de los errores... • Interacción • Multiplicación de las fuentes de información a través del <i>feed-back</i> • Autoevaluación <p>Con instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios, borradores, textos preparatorios • Cuestionarios metacognitivos • Diario de clase <p>Pautas como guías para la producción y la revisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto final • Pauta de autoevaluación del propio texto y del proceso seguido • Evaluación mutua de los textos • Texto posterior • Pruebas o cuestionarios o entrevistas sobre conceptos y procedimientos aprendidos • Cuestionarios y/o entrevistas sobre el proceso seguido 	
Cómo interpretar lo que se observa	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los niveles de exigencia • Buscar estrategias de soporte • Conveniencia de abordar el trabajo: nivel de conocimientos, motivación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación intuitiva del proceso de aprendizaje • Formulación de hipótesis de trabajo • Interpretación razonada de los progresos y dificultades a partir de las informaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Definición del nivel que se considera satisfactorio 	
Cómo utilizar la información	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la SD prevista • Modificarla para ajustarla a las necesidades • Diversificar las tareas para alumnos concretos 	<ul style="list-style-type: none"> • Reajustar aspectos de la planificación de la SD • Aumentar la motivación • Reorganizar aspectos metodológicos de la SD • Tomar como punto de partida de los diferentes pasos del proceso lo que los alumnos van dominando mejor • Diversificar el proceso y los objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar soluciones (nuevas tareas, etc.) para los aspectos que no se han llegado a dominar • Informar a los padres 	

Cuadro 2. Pauta de evaluación del proceso de composición escrita (García-Debanco, adaptada por J. Santamaría)

Pauta de autocontrol del proceso de redacción	
Esta pauta se puede utilizar siempre que se escribe un texto para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido	
1. He escrito el texto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde? • ¿En cuánto tiempo? • ¿Solo o en grupo? • ¿He utilizado pautas o esquemas?
2. Las instrucciones del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Me han resultado útiles • Me han parecido complicadas • No las he entendido
3. He planificado el texto	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo he dedicado a planificar? • ¿Cómo lo he hecho? (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas...)
4. He hecho un borrador	<ul style="list-style-type: none"> • Siguiendo fielmente lo que había planificado • Siguiendo la planificación pero introduciendo algún cambio • La planificación no me ha servido demasiado
5. He revisado el texto	<ul style="list-style-type: none"> • A medida que iba escribiendo • A medida que iba escribiendo y al acabar el borrador • He corregido sólo la ortografía y la puntuación • He corregido también el contenido y la organización del texto
6. He tenido dificultades para	<ul style="list-style-type: none"> • Empezar a escribir • Encontrar materiales para informarme • Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas...)
7. He resuelto las dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntando al profesor /a • Consultando el diccionario u otros materiales • Preguntando a los amigos o a la familia
8. Después de leer mi texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir	<ul style="list-style-type: none"> • Porque los compañeros no lo habían entendido • El texto no era una {argumentación, descripción, etc.} • Me lo ha mandado / pedido el profesor/a • Había muchas faltas {de ortografía, léxico, etc.}
9. Para escribir mi texto he utilizado	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Libros de texto y gramáticas • Libros de la biblioteca relacionados con el tema • El texto corregido para reescribir fragmentos incorrectos • Los materiales (cuadros, esquemas, etc.) de planificación
Lo que me ha ayudado a escribir este texto ha sido _____ He aprendido _____ Es conveniente que la próxima vez tenga en cuenta _____	

Cuadro 3. Pauta de evaluación por parejas

- Elige un compañero para revisar los textos mutuamente.

Tu tarea será: Leer el texto en voz alta.

La tarea de tu compañero será: escuchar atentamente la lectura de tu texto.

- A continuación, juntos, contestaréis las preguntas siguientes:
 1. ¿Creéis que el texto es interesante? ¿divertido?
 2. ¿Creéis que le falta algo?
 3. ¿Hay algo poco claro o mal expresado?
 4. ¿Podéis sugerir algunas palabras o expresiones para mejorarlo?
 5. ¿Podrías encontrar una mejor manera de empezar o de acabar el texto?
 6. ¿Creéis que es demasiado largo? ¿o demasiado corto?
 7. ¿Se puede suprimir algo?
 8. ¿El texto corresponde a lo que se tenía que escribir o a lo que se proponía su autor?

Cuadro 4. Pauta de revisión de un texto argumentativo

LOS ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN		Sí	A medias	No
1.	¿Queda claro al receptor del texto?			
2.	¿Queda claro a quién queremos convencer?			
3.	¿Queda claro quién escribe el texto?			
4.	¿Definimos claramente nuestra opinión?			
5.	¿Damos argumentos para justificarla?			
6.	¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			
LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO				
¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?				
1.	Al inicio			
2.	Al final			
3.	Aparece más de una vez			
4.	No aparece			
¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?				
1.	Todos los de la lista de planificación			
2.	Unos cuantos			
3.	Un único argumento			
4.	Ninguno			
Tipos de argumentos				
1.	Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema			
2.	Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos			
3.	Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal			
4.	Los argumentos son opiniones personales no justificadas			
¿Cómo se presentan los argumentos?				
1.	Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro			
2.	Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.			
3.	Hay elementos que marcan el orden de los argumentos			
4.	Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.			
5.	Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.			
6.	Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos			
PLAN PARA LA REVISIÓN (para discutirlos antes de reescribir el texto)				
1.	¿Qué apartados / párrafos cambiarías o volverías a escribir?			
2.	¿Qué añadirías al texto?			
3.	¿Qué suprimirías?			