CORREO ELECTRÓNICO, ATENCIÓN Y ELABORACIÓN DE TAREAS ESCRITAS EN ESTUDIANTES DE E/LE: ESTUDIO DE CASO

Julio Sanz Iglesias
Dublin City University

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se hace una comparación de los procesos de realización individual de tareas escritas en dos grupos de estudiantes de E/LE de nivel avanzado (último curso de carrera, Dublin City University). Estas tareas escritas consisten en traducciones del inglés (L1) al español (lengua extranjera). Los estudiantes del primer grupo realizaron sus tareas de una manera tradicional (con su texto escrito y su diccionario), mientras que los del segundo grupo realizaron las mismas tareas por medio del correo electrónico. Antes de presentar los pormenores del presente estudio es preciso señalar dos puntos importantes: primero, que los estudiantes de dicho nivel avanzado hacen este tipo de tareas de traducción habitualmente, como parte de su curso, y, por tanto, el motivo de su realización no ha sido únicamente con la finalidad de completar el estudio. Segundo, que las dos maneras mencionadas de realizar las tareas son también práctica común en los estudiantes a lo largo del curso.

Aunque el objetivo del estudio es examinar y comparar los procesos de realización de las tareas en ambos grupos, no se pretende simplemente comparar, digamos, una forma *tradicional* de realizar las tareas con otra que utiliza una herramienta de comunicación más *moderna*, como es el correo electrónico. No se trata de establecer si una forma es más eficaz que otra o indicar si es mejor o peor. Somos conscientes de las diferencias entre las dos maneras de realizar las tareas. Los dos objetivos del estudio son: 1) comprobar cómo la utilización de este medio de comunicación tan comúnmente utilizado por los estudiantes (el correo electrónico) repercute en el proceso de realización de sus tareas académicas escritas de E/LE; 2) determinar cuáles son los cambios concretos en las estrategias de autocontrol en el proceso de realización de dichas tareas, es decir, dónde dirigen su atención durante el proceso de elaboración de las mismas.

Se describirá, en primer lugar, el marco teórico del estudio. A continuación, el contexto y la metodología utilizada en el estudio. Finalmente, se analizarán los datos obtenidos, se presentarán algunas conclusiones y se plantearán algunas implicaciones pedagógicas.

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes

2. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Este estudio es una continuación, en parte, de otro anterior (Sanz, 1998). En él se estudiaban los procesos de elaboración de tareas de traducción a L2 y se analizaban y comparaban tanto las estrategias de solución de problemas léxico-gramaticales como las estrategias de autorregulación o autocontrol, es decir, cómo coordinaban el proceso de realización de las tareas planificando, comprobando, revisando. El presente estudio se basa en los mismos presupuestos teóricos sobre nuestros procesos cognitivos y el procesamiento de la información. Es decir, por una parte, la limitación de nuestros procesos cognitivos en cuanto a la cantidad de información a la que éstos pueden prestar atención simultáneamente y en la velocidad con la que pueden procesar dicha información. Por otra, la flexibilidad con la que estos procesos se pueden adaptar a las circunstancias, objetivos y exigencias cambiantes de las tareas (Siegler, 1991: 62).

El lenguaje es uno de los procesos cognitivos superiores (Anderson, 1983). Estos procesos requieren, entre otras cosas, atención. El elemento central del presente estudio es la realización de tareas escritas. Por las exigencias de esfuerzo mental y de reflexión que requiere la escritura (Kellog, 1994), se acentúa todavía más, en nuestro caso, la importancia de la atención y de la capacidad de reflexión de los aprendices. En efecto, la escritura implica operaciones cognitivas (recoger información, planificar, plasmar ideas en un texto, revisar las ideas y el texto) y diversos esfuerzos mentales (control y evaluación de lo escrito) de autorreflexión y dirección de la atención. De ahí la importancia de que los aprendices de idiomas, para elaborar sus tareas, necesiten centrar su atención sobre aspectos concretos, en el momento adecuado y con el grado de intensidad necesario (Ridley, 1997:2).

Además de la limitación anteriormente mencionada, otros elementos importantes para el marco teórico del presente estudio son las exigencias que repercuten en nuestra capacidad de atención y las limitaciones de ésta. Nuestra capacidad de atención no es siempre constante. De las diferentes nociones utilizadas al tratar de la capacidad de atención se encuentra la de *atención dividida* (Sternberg, 1996:82ss). Se refiere a casos en los que nuestro sistema de atención debe realizar dos o más tareas al mismo tiempo. En estos casos se habla de recursos de nuestra capacidad de atención que, debido al hecho de tener que destinarse a diferentes tareas simultánea o alternativamente, sufren diferentes limitaciones. Creemos que, en cierta medida, este es el caso de los 20 estudiantes de nuestro estudio. Por un lado, los sujetos han de dedicar atención a los problemas lingüísticos que les plantean los textos en L1 y L2. Por el otro, han de coordinar y controlar el proceso y, también, hacer frente a la frustración producida por lo que ignoran o piensan que deberían saber, por lo que ellos creen que es su falta de habilidad o conocimiento para realizar las tareas, por su actuación, etc, haciendo diversos comentarios negativos sobre ellos mismos.

A lo antes mencionado es preciso añadir tres tipos de consideraciones teóricas: la primera se refiere a los diferentes tipos de limitación cuando se realizan diferentes tareas al mismo tiempo (Pashler y Johnston, 1998:156); la segunda se refiere a la limitada capacidad de los recursos de autocontrol ligada a la atención (Muraven, Tice y Baumeister, 1998) y la

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes

tercera, que entra ya en una perspectiva clínica de la atención, se refiere a cómo un excesivo o intenso estado de atención en uno mismo puede tener efectos negativos en la capacidad de autocontrol o autorregulación (Wells y Mathews, 1994). En la primera se habla de diferentes grados y formas en la limitación de nuestra atención en la realización de diferentes tareas: posible bloqueo, interferencia o disminución de la velocidad de procesamiento de las tareas; la segunda propone que poseemos una limitada capacidad de autocontrol, similar a un suministro limitado de energía o fuerza y que la excesiva carga cognitiva puede hacer fracasar nuestro autocontrol. En la tercera se indica que el excesivo o intenso estado de *autoatención* intensifica procesos emocionales o cognitivos internos que llevan a limitaciones de los recursos cognitivos (Wells y Matthews, 1994:266).

3. CONTEXTO Y METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL ESTUDIO

El hecho de que gran parte de la evaluación de los estudiantes se realice, todavía, por medio de tareas escritas individuales, algunas similares a las del presente estudio, es un elemento más que contribuye a justificar la realización del estudio. Las exigencias cognitivas de las tareas ponen también de relieve algunos de los aspectos teóricos mencionados anteriormente. Por tanto, esos aspectos teóricos constituyen el punto de partida del estudio. En él participaron 20 estudiantes en total, 10 en el primer grupo (sujetos numerados en las tablas S1, S2, S3, etc) y otros 10 en el segundo (sujetos denominados SA, SB, SC, etc). Todos ellos eran estudiantes del último año de carrera en Dublin City University y, como parte de su curso, realizaban tareas de traducción a L2 similares a las realizadas en el estudio. Se debe señalar que las ventajas que proporcionó la utilización de tareas de traducción de su L1 a su L2 fueron varias. En primer lugar, todos los sujetos se ven obligados a hacer frente a idénticos problemas y con ello se logra que eviten ciertos problemas. Todos tienen que, de alguna u otra manera, resolverlos. En segundo lugar, la tarea de traducción nos proporciona un punto de comparación entre las dos lenguas. Por último, al ser también una tarea de escritura, los sujetos, al realizarlas, tienen tiempo de reflexionar en su uso de estrategias y de expresar su intención de utilizarlas. Ello nos permite la obtención de datos por medio del procedimiento de pensar en voz alta, que es la metodología utilizada en este estudio. Los sujetos, según van realizando sus tareas, expresan lo que hacen, piensan o tienen intención de hacer.

Todos los sujetos tradujeron dos textos, del inglés (L1) a español (L2). Los sujetos del primer grupo realizaron sus tareas sobre el papel, como un examen tradicional (utilizando su diccionario), sin recibir ningún tipo de información inmediata sobre el resultado final de su tarea. Los del segundo grupo realizaron las tareas utilizando el ordenador (también utilizan sus diccionarios), reciben su texto en L1 y lo presentan enviándolo a través del correo electrónico. Al igual que los sujetos del grupo anterior, ellos también van a expresar todo aquello que hacen, piensan o tienen intención de hacer. Además, a través del mismo medio y casi de forma inmediata, los sujetos de este segundo grupo recibieron comentarios sobre su tarea por parte del docente.

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes

A partir del análisis de los comentarios de los sujetos se obtuvieron dos taxonomías, una sobre las estrategias utilizadas para la solución de sus problemas léxico-gramaticales (Sanz, 1998) y una segunda, que da pie a este estudio, sobre las estrategias de autorregulación que muestran cómo los sujetos coordinan el proceso de las tareas (planifican, comprueban, revisan) y dónde centran su atención los sujetos a medida que van elaborando sus tareas (véanse tablas del apéndice).

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los resultados de las estrategias de autorregulación se presentan en las dos tablas incluidas en el apéndice. En ellas, las cifras representan el número de veces que cada sujeto utiliza las estrategias (es decir, dónde centra su atención) conjuntamente en las dos tareas realizadas. El presente estudio no incluye ni analiza la primera de las taxonomías, es decir, la manera en que los sujetos resolvían los problemas léxico-gramaticales que les planteaban los textos.

4.1. Comparación de los resultados de los dos grupos.

Uno de los datos más significativos que destaca en el análisis de los datos del primer grupo es la elevada cifra en lo que hemos denominado *autoatención*, es decir, aquellos casos en los que los sujetos centran su atención sobre su actuación en la realización de la tarea, en lo que no saben, en lo que deberían saber e ignoran, en la frustración producida por su falta de habilidad para realizar las tareas, o comentan sobre ellos mismos con diversos matices negativos. Sorprende la cantidad de tiempo que los sujetos pasaron realizando este tipo de comentarios. En alguno de ellos se podía ver cómo estaba, incluso, a punto de abandonar la tarea en algún momento de la misma. A continuación incluyo una muestra de algunos comentarios diversos, entresacados de las transcripciones (Sanz, 1998). Puesto que los comentarios fueron realizados en inglés (la L1 de los sujetos) se ha preferido dejarlos en su idioma original. Comentan, con frecuencia, que no saben algo, que es vergonzoso que no lo sepan, que no saben cómo hacerlo, que van a abandonar, que se han atascado y no saben cómo seguir, que no saben algo básico que deberían saber, etc:

- *"...I should know this word, ehm +14+ it's disgraceful + respondents, respondents, I don't know, respondents..."* (Subj 10, Task 2, line 46-48)
- *"...+ now catchy + mm, I don't know this word +8+ I am hopeless + maybe attractive + atraer + catchy <sigh>, ehh + catchy +atractivo..."* (Subject 1, Task 1, line 89)
- *"...white collar workers, oh nooo! we had that in a translation and, can I remember it?, no! +...I can't remember what a hell it is + + I cannot remember, so I am just going to have to, LEAVE it out"* (S7, T2,lines 65&70-71)
- *"...copywriters, okay, I don't know what that is...come on! + ...what a hell am I going to put for that? + c...ehh (...) it is a bit embarrassing* + <sings> +18+... (S6, T1, line 64-65)

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes

- *"...How do you say the present tense of the verb 'crear'? +10+ ...to see para que +4+ crear +14+ I don't believe that + right + so, I don't know how to conjugate the verb 'crear'...*" (S9,T1, line 116-7)
- *"...casi tres veces más, tres veces más + 7 + so, I am really stuck...*" (S10, T2, 40-41)
- *"...I don't know what a hell that is, 'poner'+ ponieron?, Jeesus!, pudieron, eh [CD]+9+ I can't believe it, 'poner', eh pongo, pones pone + ponen ponen ponemos + punieron? mm Jeesus, I can't believe this ...*" (S5, T1, 60)

Aunque en menor medida, también destaca el número de veces que algunos sujetos centran su atención en la dificultad de la tarea o del texto en L1. Por el contrario, en los sujetos del segundo grupo, que utilizaron el correo electrónico, el número de veces que los sujetos centran su atención en sí mismos es casi inexistente. Aumenta, en cambio, el número de veces que los sujetos releen la traducción realizada, también el número de veces que hacen diferentes comprobaciones y, sobre todo, el número de veces que los sujetos realizan cambios de lo considerado incorrecto o inapropiado; algo que sorprende menos cuando se utiliza el ordenador o procesador de textos en la escritura.

4.2. Opinión de los sujetos del segundo grupo.

A los diez sujetos que utilizaron el correo electrónico para la realización de las tareas se les pidió su opinión acerca del medio utilizado para realizarlas. Sus opiniones pueden sintetizarse en torno a las siguientes afirmaciones:

a) Lo encontraron menos estresante.
b) Les pareció que no realizaban solos las tareas.
c) Sabían que recibirían buena información ("*good feedback*") inmediata sobre la tarea.
d) Se dan cuenta de que, con la ayuda del profesor, podía hacer una buena traducción, mejor que sin su ayuda.

5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

A tenor de los datos analizados y de las opiniones facilitadas por los sujetos del segundo grupo (los que utilizaron el correo electrónico) se puede apreciar lo siguiente: en el caso del presente estudio, la utilización del ordenador y del correo electrónico para la realización de tareas académicas habituales durante el curso, ha contribuido a reducir de manera clara el foco de atención excesiva de los estudiantes en ellos mismos. Del estudio de las transcripciones se pudo observar que tal atención excesiva en ellos mismos no contribuía sino a reforzar los elementos negativos de sus carencias y la frustración durante el proceso de elaboración de las tareas. Además, desviaba la atención y recursos de los sujetos hacia conductas poco productivas en la realización de las tareas de escritura. Esto, junto con el hecho observado de la mayor cercanía entre aprendiz y docente cuando ellos

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes

preparaban solos sus tareas (según las afirmaciones c) y d) anteriores), nos sugiere dos implicaciones pedagógicas en el aprendizaje de la escritura de una L2:

1. El refuerzo en la convicción de la importancia de la colaboración en la elaboración de tareas escritas y, especialmente, en las que plantean una mayor dificultad para el aprendiz.
2. La importancia del profesor como modelo *experto* y colaborador en las tareas de escritura (Cassany, 1998).
3. Aunque en el presente estudio las tareas no se realizaron con el fin de evaluar a los aprendices, sin embargo, se debe tender a buscar fórmulas de evaluación de la escritura que puedan facilitar la tarea compositiva.

6. CONCLUSIÓN

El presente estudio de caso, dentro de sus limitaciones, nos pone de relieve aspectos importantes que debemos considerar cuando los aprendices de español realizan tareas escritas que suponen una gran dificultad y exigencia cognitiva para ellos. También nos pone de relieve la importancia de la búsqueda de fórmulas que tiendan a facilitar positivamente los recursos de los aprendices en la elaboración de tareas escritas exigentes. La utilización del correo electrónico en la elaboración de tareas de escritura ha mostrado, en este estudio, elementos positivos que contribuyen a reducir el excesivo (y no tan positivo) foco de atención de los aprendices sobre sí mismos y sobre sus carencias. Las tecnologías de la información y de la comunicación nos ofrecen oportunidades indiscutibles para mejorar no solamente de diferentes aspectos de la adquisición del idioma sino también del proceso de aprendizaje del mismo.

7. BIBLIOGRAFÍA

Anderson, J.R. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Cassany, D. (1998): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE". *Carabela,* 46, 5-22.

Kellog, R.T. (1994): *The Psychology of Writing. Oxford*: Oxford University Press.

Muraven, Tice y Baumeister, (1998): "Self-Control as Limited Resource: Regulatory Depletion Patterns". *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 74, 3, pp 774-789.

Pashler, H. y J.C. Johnston (1998): "Attentional Limitation in Dual-task Performance", en Pashler, H. (ed): *Attention*. Hove, Psychology Press, pp 155-189.

Ridley, J. (1997): *Developing Learner Thinking Skills*. Dublin: Authentik.

Sanz, J. (1998): *Metacognitive Skills in Written Translation: A Case Study*. M. Phil. Dissertation (no publicada). Trinity College Dublin.

Siegler, R.S. (1991): *Children's Thinking*, New Jersey, Prentice Hall.

Sternberg, R.J. (1996): *Cognitive Psychology*. Orlando: Harcourt Brace College.

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...

Centro Virtual Cervantes

Wells, A. y G. Matthews (1994): *Attention and Emotion*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

APÉNDICE

Tabla 1. Estrategias de autorregulación utilizadas por el grupo que no utiliza el correo electrónico. Tipo y número de veces que se utilizan las estrategias en tareas 1 y 2.

GRUPO SIN CORREO ELECTRÓNICO										
Estrategias de autorregulación	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**	**S7**	**S8**	**S9**	**S 10**
1. Planificar: a) formular un plan	--	--	2	--	--	--	2	2	2	2
b) leer el texto L1	2	2	2	2	2	2	2	5	2	3
2. Control gramatical:										
a) ortografía/deletreo/puntuación	--	1	1	2	--	2	1	4	3	6
b) formulación regla gramatical	--	3	--	2	--	2	4	4	6	2
3. Control léxico-semántico:										
a) atención en corrección semántica de L2	2	1	2	--	6	1	--	1	1	9
b) atención en consideración de dos soluciones léxicas	1	3	4	--	1	2	--	2	2	4
4. Evaluación:										
a) evaluación propia traducción	3	4	2	3	2	2	3	5	8	5
b) evaluación del texto L1	--	2	1	--	1	2	1	2	5	4
c) evaluación dificultad tarea/texto L1	--	3	2	--	2	2	--	1	3	5
5. Revisar, comprobar, editar										
a) releer la traducción	1	2	2	2	1	2	3	9	8	1
b) comprobar la traducción	2	1	--	3	--	--	5	8	5	2
c) sujeto cambia lo considerado incorrecto o inapropiado	1	1	--	2	4	3	5	2	8	--
6. AUTOATENCIÓN	--	9	16	4	13	20	15	6	9	12

Fuente de los datos: Sanz, 1998.

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes

Tabla 2. Estrategias de autorregulación utilizadas por el grupo que utiliza el correo electrónico. Tipo y número de veces que se utilizan las estrategias en tareas 1 y 2.

GRUPO CON CORREO ELECTRÓNICO										
Estrategias de autorregulación	**SA**	**SB**	**SC**	**SD**	**SE**	**SF**	**SG**	**SH**	**SI**	**SJ**
1. Planificar: a) formular un plan	2	2	-	-	1	2	2	2	-	-
b) leer el texto L1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2. Control gramatical:										
a) ortografía/deletreo/puntuación	5	2	3	2	4	1	2	2	1	3
b) formulación regla gramatical	1	-	1	3	2	4	2	3	2	5
3. Control léxico-semántico:										
a) atención en corrección semántica de L2	4	2	1	1	2	2	2	3	2	4
b) atención en consideración de dos soluciones léxicas	4	1	3	2	4	5	4	1	3	6
4. Evaluación:										
a) evaluación propia traducción	4	3	4	1	3	5	4	3	3	4
b) evaluación del texto L1	1	3	1	2	-	4	1	3	2	1
c) evaluación dificultad tarea/texto L1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
5. Revisar, comprobar, editar										
a) releer la traducción	3	2	3	3	2	4	4	2	2	3
b) comprobar la traducción	6	4	3	5	3	5	4	4	3	5
c) sujeto cambia lo considerado incorrecto o inapropiado	9	6	8	11	7	15	12	8	7	10
6. AUTOATENCIÓN	-	-	-	1	-	1	-	-	2	-

ASELE. Actas XII (2001). JULIO SANZ IGLESIAS. Correo electrónico, atención y ela...
Centro Virtual Cervantes