LAS TIC Y LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA CLASE DE EFE

KRIS BUYSE
K.U.Leuven / Lessius Hogeschool

En el marco de mi conferencia sobre la expresión escrita en la clase de EFE propongo la idea de una tarta de Holanda. No la voy a llamar *space cake*, sino que la llamaré *tarta de vitaminas*. Es una tarta de vitaminas que propongo como tratamiento para unos problemas que hemos constatado en el marco de la adquisición y la enseñanza de la expresión escrita. Hemos hecho una pequeña anamnesis que os voy a contar rápido, para luego pasar al tratamiento con la tarta de vitaminas y, finalmente, evaluar los efectos deseados y menos deseados de esa tarta con una prueba ciega del sabor.



Empecemos con la anamnesis, donde vemos que lo mismo que en la imagen les ocurre a nuestros estudiantes: tienen hambre, sueño y sed y es, básicamente, porque nosotros no les damos mucho para comer ni para beber. Un primer síntoma es que la adquisición y el aprendizaje de la expresión escrita son un poco incoloros o, en otros términos: *anémicos*. Esto es lo que se desprende de varias investigaciones -no solo nuestras, sino también de otras presentadas en el congreso EARLI en el

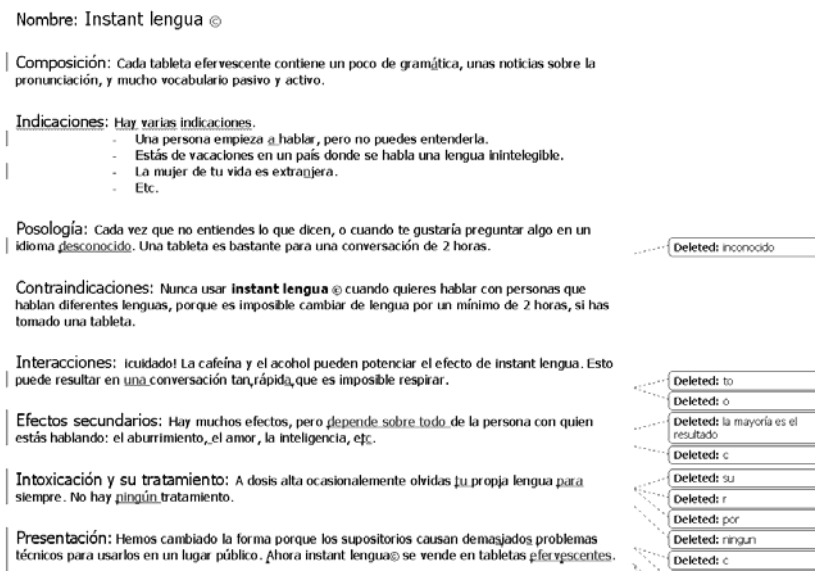
2007[1]-: el estudiante medio de la generación Internet, la actual, que está educada con métodos menos autoritarios que sus antecesores, no suele responsabilizarse tanto como nos gustaría que hiciera. En contra de lo que proponen los planes de estudio de los institutos y universidades, el estudiante medio *no* suele tomar tanto la iniciativa ni estudiar las observaciones del profesor sobre sus tareas, sus redacciones, ni recurrir a los instrumentos que les ofrecemos de la manera correcta.

Esto hace que el progreso en la expresión escrita sea mínimo a menos que, y esto también se desprende de esas investigaciones, se prevean estímulos y recompensas (o en inglés *triggers and rewards*). Además, estos estímulos tienen que ser recurrentes y variados porque sabemos, a través de varias investigaciones, que un gran porcentaje -un 80%- de lo nuevo que se aprende se pierde en menos de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro 2000: 130). Además, hacen falta muchos *encuentros significativos* - entre cuatro y siete, otros estudios hablan incluso de entre diez y doce-, es decir, contactos con esas nuevas estructuras sin grandes intervalos, a un ritmo sostenido y en muchos contextos diferentes, es decir: un *deep level processing* (Schmitt 2000: 129). Lo que tenemos que hacer es crear un entorno que posibilite esos estímulos recurrentes y variados, tanto incidentales como intencionales (Kielhöfer 1994, Aitchinson 1987) y que recompense los esfuerzos repetitivos y el progreso realizado por el propio estudiante.

De ahí que no sea aconsejable el procedimiento tradicional, lo que yo llamo el *mar rojo*: lo típico es el subrayado en color rojo, a veces se corrige, a veces se puntúa y ya está. La versión moderna del *mar rojo* se realiza con el ordenador, pero en realidad se hace lo mismo. Aquí abajo podemos ver una redacción de un estudiante de español médico en la que tenía que inventar un nuevo medicamento llamado *Instant lengua.* Lo que se

[1] EARLI 07: *European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*, Maastricht, 14-16 de noviembre de 2007.

hace aquí por medio del ordenador es corregir los errores de ortografía, gramática, etc. con el mismo color emblemático.



Un segundo síntoma es que la adquisición y la enseñanza no solo tienen poco color, sino que tampoco tienen mucha estructura, son *invertebradas*. Por ejemplo, yo encuentro, a veces, grupos de palabras como «chascando la casa botón» o «soltero en los Derechos» en las redacciones de mis estudiantes. La primera combinación es una traducción literal, palabra por palabra, del inglés «*by clicking the home button*»: lo que se hace es tomar la primera palabra que está en el diccionario y realizar un *copy-paste*, copiar y pegar sin tomar en cuenta lo sintagmático ni lo paradigmático. El segundo («soltero en los Derechos») es una traducción literal del neerlandés «*bachelor in de Rechten*»: «*de Rechten*» (plural en neerlandés) debería traducirse por el singular 'Derecho' en español y «*bachelor*» es el nombre que se utiliza en Bélgica y en Holanda para indicar los tres primeros años de carrera, lo que se llamaba antes la diplomatura aquí en España.

Constatamos aquí problemas tanto sintagmáticos como paradigmáticos: no se sabe combinar las palabras ni seleccionar la palabra

apropiada para el contexto y esto, en parte, se debe al mal uso o al uso infrecuente de ciertos instrumentos. Podemos sacar la conclusión que tendríamos que cuidar más este aspecto heurístico, pero en realidad, según la encuesta que hice entre 50 profesores, no damos el buen ejemplo al apuntar, por ejemplo, estructuras léxicas en la pizarra o en los manuales: en la mayoría de los casos también son palabras sueltas sin mucha información paradigmática o sintagmática.

En suma, el procedimiento tradicional se caracteriza por un subrayado manual poco motivador con anotaciones que no suelen insertarse de manera sistemática; tampoco se responsabiliza al estudiante, de modo que el rendimiento es muy bajo para los estudiantes actuales. Además, hay problemas sintagmáticos y paradigmáticos que se deben, entre otras cosas, al mal uso de los instrumentos disponibles. El procedimiento está orientado hacia la asimilación de conocimientos y no tanto a las destrezas metacognitivas, la responsabilización, la toma de iniciativas, las actitudes, de modo que los profesores no llegamos a conocer los puntos débiles y fuertes de cada curso y público, porque se hace poco con esas tareas. Todo esto provoca que no lleguemos a mejorar nuestra enseñanza a partir de datos fiables. Por eso propongo esta tarta de vitaminas como tratamiento para dinamizar y rentabilizar el aprendizaje:

1) La primera vitamina consiste en pedir asistencia a lo que yo llamo *los tres expertos,* que son los siguientes: los diccionarios, los corpus y los nativos. Por ejemplo:

a) en un nivel A1 se podría simplemente empezar por enseñar de forma más frecuente el uso correcto de los diccionarios (electrónicos y en papel). Aquí 'correcto' significa indicar que no solo hay que hacer *copy-paste* en la primera palabra que se encuentre, sino que hay que mirar la información morfológica, los ejemplos, la información sobre la valencia, etc.

b) en un segundo nivel (A2), podrían integrarse herramientas como el uso inteligente, insisto, de *Google* o de *Wordreference*[2].

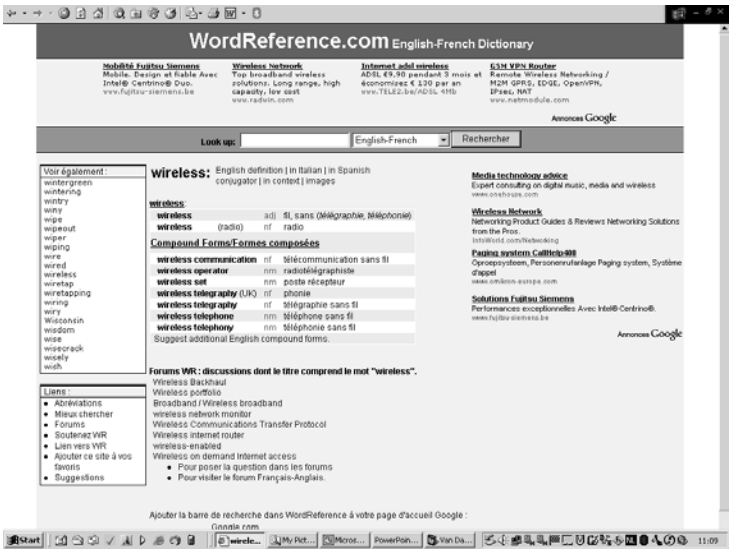
c) en B1 instrumentos como el corpus de *Wortschatz* (Univ. Leipzig)[3], así como integrar un corpus propio de EFE, el cual hoy día es bastante fácil de elaborar.

d) en B2 instrumentos como el *CREA*[4].

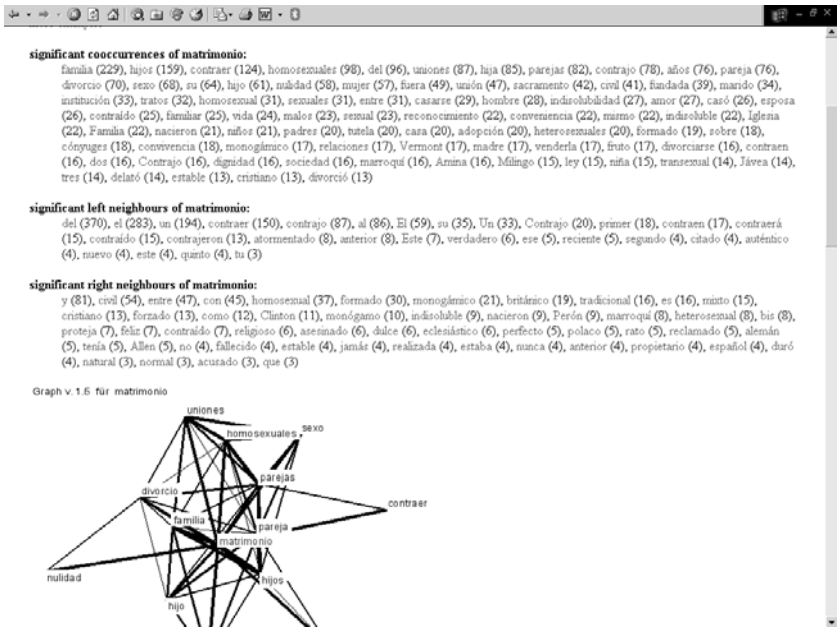
e) y en el C instrumentos como el Corpus del español.

Algunos de estos ejemplos: el *Wordreference* tiene como ventaja que presta mucha más atención a lo sintagmático, las combinaciones de palabras, lo que ahí se llama *Compound Forms*, que son colocaciones, combinaciones frecuentes de palabras. Además hay un foro al que todo el mundo puede suscribirse y en el que intervienen muchos traductores y estudiantes de traducción para encontrar/decidir cuál sería la traducción de conceptos recientes que muchas veces también son combinaciones de palabras (e.g. *wireless communication*). De esta manera se pueden encontrar muchas traducciones de palabras, conceptos recientes que no están en los diccionarios.

[2] <www.wordreference.com>
[3] <http://corpora.informatik.uni-leipzig.de>
[4] <http://corpus.rae.es/creanet.html>



Bajo el uso avanzado de *Google* entiendo el uso de parámetros como idioma, región, dominio, formato/fecha pero también los de «con todas las palabras», «sin las palabras» o «con la frase exacta». Pongo un ejemplo: un estudiante mío escribió en una redacción «renunciado a eso, fue uno de los mejores conciertos que he visto». «Renunciado a eso» es una traducción literal de una estructura que en neerlandés sí es posible, donde el participio se refiere no al sujeto de *fue* sino al sujeto de *he visto*. En *Google* ponemos que tiene que ser exactamente la frase «renunciado a eso» y que no puede combinarse con las palabras 'he', 'has', 'ha'... del auxiliar 'haber'. Entonces se excluyen frases como «he renunciado», «has…», «había…» etc. El resultado es que solo vienen cuatro ocurrencias con otra forma de 'haber'. Es decir, que son casos no pertinentes de esta búsqueda avanzada, de lo que el estudiante puede deducir fácilmente algo que no es fácil de encontrar en gramáticas, diccionarios, etc. Simplemente utilizando en la red lo que está a su disposición.



Este es un ejemplo de una búsqueda en *Wortschatz*, unos corpus (relativamente pequeños) que se pueden consultar gratis y que ofrece la Universidad de Leipzig, no solo para el español sino también para otras lenguas. Si busco, por ejemplo, cuál es el verbo que se utiliza con 'matrimonio' en español, el resultado es el siguiente: hay una lista de palabras frecuentes con la palabra 'matrimonio' y en tercera posición se ve el verbo 'contraer'. Entonces, se puede concluir fácilmente que probablemente este será el verbo que buscamos; para estar seguro, se cliquea el verbo y vienen una serie de ejemplos para asegurarse de que efectivamente sea así. La misma conclusión se saca de la lista de palabras que ocurren con más frecuencia a la izquierda de «matrimonio» (*significant left neighbours*). Incluso a veces sacamos cosas muy sorprendentes en esos corpus porque en la tercera lista, «*significant right neighbours of* matrimonio», como cuarta palabra viene 'Clinton', seguida por la palabra 'monógamo'...

Otro corpus pero mucho más grande y conocido es el *CREA*, muy fácil de usar no solo por los profesores sino también por los estudiantes. Por

ejemplo, en el marco de un curso de español médico, algo que no se encuentra en los diccionarios, pero que es muy fácil de encontrar en el *CREA* es el o los verbos que se combinan con el término *anamnesis*. Se reordenan las ocurrencias según la segunda palabra a la izquierda, de modo que vienen todas las ocurrencias juntas con *una anamnesis*, y a la izquierda se ven verbos como *efectuar* y *realizar*. O en el caso de *introducción*: si reordenamos según lo que viene inmediatamente a la derecha, podemos averiguar algo que también es difícil de encontrar, a saber: cuál es la diferencia entre *introducción a* e *introducción de*, porque mirando los contextos nos damos cuenta de la diferencia de significado.

2) La segunda vitamina consiste en estimular la creación de recetas propias para tartas u otras cosas, es decir, estimular *aprender cocinando*. De esta forma, los estudiantes inventarán recetas únicas.

Para eso podemos utilizar el programa *Markin*. Con esta herramienta no corregimos, no damos la respuesta, sino que con dos colores diferentes indicamos problemas (yo no suelo hablar de 'errores' sino de 'problemas') y anotamos aspectos positivos, es decir: alabanzas, elogios. Con el color morado (¡no rojo!), indicamos elementos problemáticos; por ejemplo se indica un problema con el uso del artículo. Si el estudiante no sabe muy bien lo que significa la anotación en cuestión, puede pinchar un hipervínculo que le lleva a una base de datos en Internet donde están todos los tipos de anotaciones, sus definiciones, unos ejemplos de lo que podría estar mal en cada caso, y unas pistas posibles para solucionar el problema. Es decir, que en lugar de dar la solución invitamos al estudiante a reflexionar, a buscar con ciertos instrumentos, a aprender a utilizar las herramientas disponibles, a ser crítico y a encontrar así la solución. Además, al final de la tarea el estudiante recibe estadísticas generadas automáticamente por el programa donde puede inducir él mismo cuáles son los mayores problemas con su español escrito y cuáles son los elementos más positivos. Cuando pincha una de las categorías será llevado a otra base de datos para ver ejemplos, soluciones, etc.

El profesor puede utilizar el mismo programa para reunir los textos, las redacciones de los estudiantes de un mismo grupo y calcular automáticamente los problemas más frecuentes de un grupo.

3) Y la tercera vitamina es lo que llamo un *portafolio culinario*, un *libro de recetas propias* (logradas o no), que apela así a la responsabilidad y a la reflexión; en otras palabras, funciona como estímulo. Lo que se olvida muchas veces es que hay que recompensar el uso, el tiempo invertido en el portafolio del propio estudiante por medio de la evaluación del portafolio y la integración de las valoraciones en la evaluación final. También hace falta evaluar el progreso, porque sabemos por las investigaciones anteriormente mencionadas que el estudiante actual se esforzará tanto más cuanto que sea recompensado por sus esfuerzos a la hora de evaluarlos. Para decirlo con las palabras de Hyland (2002: 88): *«Writers should not be evaluated only on their final products but on their improvement»*.

En el portafolio hay una autoevaluación donde el estudiante tiene que indicar con qué categorías ha tenido problemas en esa tarea, comparar esta tarea con la tarea anterior y decir con qué categorías ya no ha tenido problemas, lo cual es muy motivador para él. Además, en un tercer punto tiene que indicar todos los problemas que ha tenido con elementos en el texto que en realidad habría podido evitar utilizando mejor los instrumentos ofrecidos.

Así, finalmente, llegamos a la tercera parte, la evaluación de este tratamiento. Hicimos una encuesta entre un grupo de 169 estudiantes. La gran mayoría de los estudiantes opinaron que esta manera de proceder invita a la reflexión, ayuda a autoevaluarse, a encontrar los problemas y a solucionarlos, y que es mucho más motivador. Además, comparamos el número de problemas en las redacciones a lo largo de tres años:

	2003-2004 (antes de usar la tarta)		***2006-2007 (después)***		***2007-2008***	
	Ba 2	***Ba 3***	***Ba 2***	***Ba 3***	***Ba 2***	***Ba 3***
evolución del número de problemas entre las tareas 1 y 5	***+2%***	***-5%***	***-50%***	***-60%***	***-45%***	***-75%***

En la columna de la izquierda observamos los resultados del año de referencia, es decir, antes de utilizar o usar *la tarta*. Se ve que para el segundo Bachiller la evolución del número de problemas entre la primera tarea y la quinta a lo largo de un año, en esa fecha de referencia y ese año de referencia no fue positivo, hasta subió un 2%. Sin embargo, el año siguiente bajó el número de problemas con un 50% y en el tercer año otro 40%. En el tercer curso de Bachiller, en el año de referencia el número de problemas bajó un 5%, pero en el segundo año fue de un 60% y en el tercero un 75%. Además, cuando observamos el tipo de problemas que había, por ejemplo, en el tercer curso antes de usar la tarta de vitaminas, encontramos en los tres primeros puestos problemas básicos como la ortografía, la selección de palabras y la concordancia, mientras que dos años después de usar la tarta de vitaminas esos problemas fueron relegados a los puestos seis y siete y más allá, o sea que hubo una mejora considerable.

Para concluir, gracias al uso de estas TIC el aprendizaje fue mucho más sistemático y recurrente, orientado no solo hacia los conocimientos sino también hacia las destrezas, los aspectos metacognitivos y las actitudes. Fue más rentable y revelador de los puntos débiles y fuertes de cada curso y público, de modo que con esos materiales llegamos a mejorar nuestra enseñanza. Utilizando una tarta de vitaminas se puede recurrir a vitaminas como la asistencia de los tres expertos, la creación de recetas propias y el uso de un portafolio culinario para mejorar los resultados.

Bibliografía

AITCHINSON, J. (1987). *Words in the minds*. Oxford - New York: Basil Blackwell.

BUYSE, K. (2006a). «Motivating writing teaching». *Task Based Language Teaching, I.T.L. International Review of Applied Linguistics* 152. Eds. K. Vanden Branden et alii. Leuven: Peeters. 111-126.

BUYSE, K. (2008). «Aprendo a escribir en 10 pasos.» *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España. 191-200.

BUYSE, K. (2007). «Escritura eficaz y motivadora.» *Foco*. Amersfoort: Asociación de Profesores de Español de Holanda. 12-18.

CERVERO M.J. y F. PICHARDO CASTRO, (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa/Tandem.

HYLAND, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.

KIELHÖFER, B. 1994. «Wörter lernen, behalten und erinnern». *Neusprachliche Mitteilingen* 4: 211-220.

SCHMITT, R. (1990) «The role of consciousness in second language learning». In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.