Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: El intercambio de correo electrónico

SUSANA PASTOR CESTEROS
Universidad de Alicante

1. Introducción

Aun cuando la integración de destrezas en la práctica docente sea un claro objetivo a perseguir, es indudable que en ocasiones nos centramos con mayor profundidad en alguna en particular, según las necesidades de los alumnos y sus propios estilos de aprendizaje. Si de la expresión escrita hablamos, es evidente su contribución a la adquisición de la lengua extranjera, en la medida en que la escritura (dentro y fuera del aula y paralelamente a la lectura) ayuda a los aprendices a comunicarse por escrito.

En este artículo trataremos de las posibilidades didácticas de una de las actividades de expresión escrita quizá más tradicionales, la escritura de cartas, pero actualizada esta vez con una de las herramientas tecnológicas de mayor proyección futura, el correo electrónico. Plantearemos la cuestión a partir de la evidente imbricación lectura/escritura, que se pone especialmente de manifiesto en el intercambio epistolar; trataremos las diferencias, para la práctica de una lengua extranjera, entre *escribir*, en general, y *escribir cartas*, en particular; así como el cambio que supone, para el docente y para el aprendiz, la escritura mediante correo electrónico frente a la tradicional (teniendo en cuenta también las particularidades de la escritura con procesadores de textos). Finalmente, ejemplificaremos la utilidad didáctica de la práctica escrita a través de correo electrónico mediante la explicación de cómo funciona un Pen-Pal o algún proyecto ya realizado, así como la

descripción de un intercambio que se está llevando a cabo entre alumnos extranjeros y españoles de las Universidades de Alicante y de Barcelona.

El alumno de español como lengua extranjera se encuentra, a la hora de aprender a escribir en español, en unas condiciones comunes a las de quien, sabiendo escribir en su lengua materna, se dispone a hacerlo en una segunda lengua: probablemente domina las estrategias de composición del texto, pero aún no ha adquirido el código de la lengua que estudia[1].

¿Cómo aprovechamos, efectivamente, esos conocimientos que ya posee el alumno? ¿De qué información disponemos para trabajar la expresión escrita en el aula?

Si indagamos en la ya abundante bibliografía sobre esta destreza, encontraremos estudios realizados desde distintos enfoques y con diferentes objetivos:

- Aportaciones teóricas sobre la adquisición del código escrito y su papel en la adquisición global de la segunda lengua, el aprendizaje de la expresión escrita, su didáctica según los métodos, técnicas de corrección o propuestas para su evaluación (Cassany, 1987 y 1993; Krashen, 1984; Vigner, 1982).
- Experiencias didácticas concretas (de expresión escrita exclusivamente o relacionadas con otras destrezas) aplicadas a un grupo, con unos determinados objetivos y circunstancias, pero de consecuencias extrapolables a otros estudiantes (Álvarez y otros, 1996; Mora, 1996 y Trenchs, 1998). A menudo se combina la presentación de la experiencia con algunas reflexiones teóricas previas.
- Y, por último, junto a las propuestas en los diferentes manuales, disponemos de diversas publicaciones que recogen una gran variedad de actividades para la expresión escrita (Arnal y Ruiz, 1996; Varela y Marín, 1994; Artuñedo y González, 1997; Díaz y Martínez, 1999), acompañadas de modelos textuales, explicaciones sobre tipología textual y pequeñas aclaraciones gramaticales y léxicas apropiadas a la práctica descrita. Obras de estas características son muy útiles para aumentar la práctica de esta destreza, porque permiten hacer una selección del ejercicio según el nivel de lengua de los estudiantes, el tipo de escrito que se quiera trabajar y el modo que nos resulte más convincente.

En estas últimas, como era de esperar, se concede especial atención a la escritura de cartas (personales, oficiales, de presentación, de invitación,

[1] Sería lo que Cassany denomina, en su tipología de escritores, «un escritor sin código»: ... *personas que escriben en una 2.ª o 3.ª lengua que todavía no han adquirido y que tienen buenas estrategias de composición, desarrolladas durante la práctica de la escritura en la primera lengua. Hay que tener en cuenta que, si bien las características del código varían de una lengua a otra, las estrategias de actuación son las mismas y que, por tanto, deben ser aprovechadas* (Cassany, 1987:15).

para adjuntar a un *curriculum vitae*, para pedir u ofrecer información, cartas de reclamación, de felicitación, agradecimiento o disculpas, cartas al director, ¡cartas de amor!...). En el próximo apartado indagamos sobre la idiosincrasia de este tipo de actividad, que tan presente ha estado y continúa estando en las aulas de idiomas, y el modo en que puede transformarse al utilizar medios informáticos para su realización.

2. El papel del correo electrónico en la práctica escrita del E/LE

¿Cartas o mensajes?

Probablemente, el hecho de que un alto porcentaje de actividades de expresión escrita en los materiales didácticos de español como lengua extranjera esté dedicado a la práctica de distintas modalidades de cartas puede encontrar justificación en el hecho también de que sea un tipo de escrito al que se recurre con gran asiduidad en la vida cotidiana, sea cual sea la lengua materna o profesión. Y en la medida en que el enfoque comunicativo pretende acercar la práctica docente al uso real de la lengua, era lógico que en las actividades escritas se dejaran de lado las composiciones sobre temas diversos que ciertamente poco tenían que ver con la realidad de la escritura tanto de nativos como de aprendices, y se acudiera más a otros escritos más cercanos a lo cotidiano (notas, cartas, avisos, anuncios, telegramas, informes, trabajos académicos, etcétera).

Si bien corresponden a un mismo género, el epistolar, las cartas formales y las personales ofrecen características específicas, tanto en la disposición textual, estilo y resultado final, como en el proceso de composición del texto. En el caso de las cartas formales, debemos atenernos a unas normas de presentación que tienen que ver con la organización temática del contenido y al uso de ciertas fórmulas lingüísticas, mientras que en la carta personal, por su informalidad, disponemos de mayor libertad; ello hace que en un caso suela acudirse, por lo general, a la redacción de borradores previos, mientras que en el otro lo más frecuente sea una menor elaboración en el proceso de composición. Tales actitudes frente al escrito pueden variar sensiblemente cuando la carta, aun de carácter personal, se escribe en una lengua extranjera y más aún si se trata de un ejercicio que habrá de ser entregado y evaluado; en tal caso, la espontaneidad desaparecerá en aras de una redacción mucho más laboriosa. En este artículo nos vamos a centrar en el ámbito de las cartas personales, porque sin duda es el más cercano al estudiante, especialmente cuando hablamos del uso del correo electrónico.

Para reflexionar acerca del cambio que supone escribir cartas frente a escribir mensajes electrónicos y cómo ello puede modificar la práctica escrita por parte del alumno y el diseño de la actividad por parte del docente, convendría aludir, siquiera fuera brevemente, al creciente interés por el correo electrónico, en el marco de las otras muchas aplicaciones informáticas existentes. En efecto, de modo paralelo al desarrollo de Internet y de la aplicación de las nuevas tecnologías en general a la enseñanza de segundas lenguas, ha ido aumentando espectacularmente el número de usuarios de correo electrónico en todo el mundo y, al mismo tiempo, la investigación sobre su relación con la didáctica de una lengua extranjera, lo cual permite vislumbrar en tal procedimiento una herramienta didáctica de gran alcance[2].

Antes de establecer una comparación entre la carta tradicional como actividad didáctica y el correo electrónico (de hecho ha habido incluso un cambio terminológico: en el nuevo medio no escribimos ya *cartas*, sino *mensajes*) quisiera dedicar algunas líneas a comentar las particularidades de la escritura con o sin ordenador. Los procesadores de textos han venido en gran medida a facilitar muchos aspectos de la composición del escrito: el cambio de orden de las ideas expuestas, con un simple traslado en bloque de uno o varios párrafos, la consulta de diccionarios en línea, la revisión y corrección ortográficas, la rapidez para una presentación esmerada, etc. Se puede llegar a relacionar, como ha hecho D. Cassany, los procesos mentales que se ponen en marcha mientras escribimos y la función del procesador que los realiza por nosotros:

- La generación de ideas mediante la entrada de datos al ordenador.
- La organización de esas ideas mediante el movimiento de fragmentos de texto.
- La redacción propiamente dicha mediante las funciones habituales de escritura de todo procesador.
- La revisión, bien a través de la corrección manual, moviendo el cursor arriba y abajo o buscando y cambiando palabras automáticamente, bien aplicando programas automáticos de corrección ortográfica.
- O, finalmente, la memoria a largo término, de la que todos disponemos y a la que recurrimos al escribir, mediante programas de redacción asistida (diccionarios bilingües, de sinónimos, de citas, referencias bibliográficas, etcétera.).

---

[2] Así lo verifica M. Trenchs, que ha estudiado a fondo el tema: *En cuanto al aprendizaje y la didáctica de lenguas [... desde los 80] ha ido creciendo el interés en el área de la enseñanza de la expresión escrita en los laboratorios de informática y en especial ha aumentado la investigación sobre cómo los procesos y los hábitos de escritura cambian cuando se utilizan procesadores de textos en lugar del lápiz y el papel. También se han dedicado esfuerzos a investigar los cambios producidos en las interacciones entre alumnos y profesores cuando éstos se comunican mediante ordenador* (Trenchs, 1998:30). De todos modos, por lo reciente del fenómeno, queda, sin duda, mucho camino por andar.

En fin, como vemos, todo un mundo de posibilidades cuya influencia sustancial en las estrategias de composición, desarrollando nuevos procesos, más creativos que los tradicionales, podemos valorar de modo muy positivo[3]. Además de las transformaciones en el procedimiento mismo de la escritura, se ha discutido mucho también sobre si pudiera llegar a modificarse el estilo escribiendo a mano o a ordenador, cuestión que no nos afecta tanto en el ámbito de la escritura en una segunda lengua, pero sobre la que han opinado consagrados escritores[4].

¿Hasta qué punto podemos generalizar estas afirmaciones al hablar, por ejemplo, de la expresión escrita en español como lengua extranjera? En la medida en que el alumno esté familiarizado con la escritura mediante procesador y su ordenador disponga de los programas citados en español, sea trabajando desde aquí, sea trabajando desde el extranjero, todo cuanto afirmamos sobre las posibles ventajas de escribir de este modo se puede efectivamente aplicar a la práctica escrita mediante correo electrónico, porque la mayoría de programas de correo incorpora gran parte de las aportaciones de un procesador de textos.

Repasamos a continuación las semejanzas y diferencias que se establecen entre la escritura de una carta de modo tradicional y la equivalente en correo electrónico, para ver de qué modo nos permiten orientar mejor este tipo de actividades escritas.

Algunos aspectos comunes del texto electrónico y el discurso escrito tradicional son los siguientes:

- En ambos casos se pueden hacer rectificaciones y cambios antes de enviar al destinatario.
- Por lo general, participan también por igual de ciertas características del lenguaje escrito (mayor subordinación, presencia de discurso referido, catáforas...).
- Se tiende a seguir de un modo similar las pautas estructurales de los géneros escritos.

---

[3] *Como facilita incansablemente la corrección y la reestructuración constante del texto, los escritores están acostumbrándose a trabajar en profundidad con el texto, a no quedar satisfechos con una primera versión del escrito, a reelaborar las ideas una vez y otra, a releer con paciencia los diversos parágrafos, etc. Globalmente, están desarrollando sus procesos de composición, haciéndolos más creativos y eficientes. [...] Los aspectos más mecánicos de la composición (picado, ortografía, puntuación, gramática, etc.) dejarán de ser una preocupación y los escritores podremos concentrarnos absolutamente en la elaboración del contenido del texto: en la generación de ideas, en el desarrollo de la estructura del escrito, etcétera* (Cassany, 1997:183-4).

[4] Son famosas las alabanzas de García Márquez sobre la facilidad para la escritura que proporciona el uso del ordenador; hablar de cambio de estilo, sin embargo, es ya otra cuestión. Como afirma Muñoz Molina, *yo no creo que de una manera directa e inmediata el escribir con ordenador cambie mucho las cosas*. Aunque como muestra de su interés por el tema, le hace decir a un personaje de ficción en su cuento «Nada del otro mundo»: *Si no fuese por el ordenador portátil no escribiría tantas cosas. La informática modifica el estilo: yo era un escritor lacónico cuando utilizaba mi antigua máquina de escribir y más aún cuando escribía a mano. Ahora los dedos se me van más rápidamente todavía que los recuerdos, no sé si por culpa del insomnio o del miedo* (Muñoz Molina, A., 1999) ¿Ficción?

- Y por lo que se refiere al proceso de composición, en las cartas estrictamente personales, tanto manuscritas como electrónicas, no se suele recurrir al borrador; ello es así mayoritariamente cuando escribimos en lengua materna, mientras que para las lenguas segundas depende tanto del nivel de lengua del estudiante como de su estilo de aprendizaje, pero percibimos una tendencia generalizada a la escritura sin borrador previo, aunque con muchas revisiones posteriores.

Si nos centramos en las diferencias discursivas y estructurales de este nuevo tipo de texto que es el mensaje de correo electrónico y que están comenzado a ser estudiadas (Barson, 1993, y Ferrara, 1993), podemos citar, aun a riesgo de que deban ser sometidas a mayor discusión todavía, las siguientes:

- Se suele caracterizar por un estilo más conversacional: Aquí habría que distinguir entre cómo escribimos un mensaje en lengua materna, en el que ciertamente el carácter conversacional se acentúa, y cómo lo hacemos en una lengua segunda. Parece ser que el discurso en lengua extranjera se asemeja más al género epistolar y no tanto al discurso hablado, probablemente por las limitaciones de la dificultad de expresión y el seguimiento de modelos escritos que puedan servir de pauta.
- Se han detectado más errores lingüísticos y más usos de registros coloquiales que en las cartas manuscritas (incluso en correos supuestamente *formales*, como entre directivos de empresa o profesores universitarios).
- Se han desarrollado ciertas estrategias exclusivas del mensaje electrónico, como, por ejemplo, la posibilidad de citar fragmentos de un mensaje recibido previamente y al que se responde. El hecho de intercalar textualmente una cita de este tipo y contestarla directamente supone un distinto tratamiento del discurso referido, en la medida en que se evitan perífrasis como *en cuanto a lo que me preguntabas sobre si...*, etc. Hay también incluso convenciones textuales nuevas que pretenden comunicar con más fuerza emociones y sentimientos (Ferrara, 1991): se puede «chillar» utilizando LETRAS MAYÚSCULAS, la tristeza se puede expresar mediante letras pequeñas, incluso donde convendría escribir mayúsculas; también se utiliza el símbolo: >) para indicar que se está hablando en broma... En esta línea, en según qué foros, existen ya «reglas de etiqueta» y convenciones lingüísticas, discursivas y paralingüísticas para los usuarios de correo electrónico.
- El carácter híbrido que se suele adjudicar al discurso electrónico, a medio camino entre lo oral (por la inmediatez de transmisión) y lo escrito, hace que predominen la brevedad, las frases cortas, la concre-

ción, la ausencia de circunloquios... Por supuesto, el estilo depende de si el correo es más o menos informal. Pero incluso en los casos de correo más formal, se pierde en cierto modo la rigidez que imprime el formato papel: no hay membretes, la disposición textual no es estricta porque, por ejemplo, la fecha resulta ya redundante, la máquina tiende a no sangrar la primera línea de cada párrafo, se pierde la visión unitaria de la página completa, que es la que da sentido a una determinada disposición, etc. Por no hablar de la posibilidad de incluir fotos, animación, voz, hiperenlaces...

En definitiva, muchas de las características citadas permiten observar cómo en el discurso electrónico disminuye la tradicional oposición entre código escrito y oral; no obstante, conviene recordar que la mezcla de estas dos dimensiones hace tiempo que se verifica en otros muchos tipos de escrito: textos para conferencias, guiones televisivos o entrevistas escritas, por citar sólo algunos. En definitiva, se puede estudiar y comparar el discurso electrónico (tarea que excede evidentemente los límites de este artículo) desde tres puntos de vista: las características estrictamente lingüísticas del texto, la estructura del discurso y el contenido de los intercambios, pero se trata de un estudio que está apenas comenzando (especialmente en el ámbito hispánico, no tanto en el anglófono) y del que los resultados aún están por llegar.

Posibilidades didácticas y limitaciones del uso del correo electrónico

Enfocando ya la cuestión desde esta otra perspectiva, algunas diferencias fundamentales que se establecen entre el correo electrónico y la carta manuscrita no tienen tanto que ver con la modalidad de escrito cuanto con el tipo de actividad que puede realizarse con ellos. Una de las más evidentes y cada vez más utilizadas en la enseñanza de segundas lenguas es la correspondencia epistolar entre estudiantes de diferentes lenguas maternas[5]. En este apartado trataremos:

- El intercambio electrónico como actividad que ejemplifica claramente la imbricación lectura/escritura.
- La motivación que genera en los aprendices.

[5] Como recuerda Mar Cruz: *Muy pocos estudiantes tienen los recursos necesarios para viajar al país de la lengua que estudian, pero, si su escuela o universidad dispone de conexión vía Internet, el aprendiz de español como lengua extranjera puede tener en Hispanoamérica o en España un amigo con quien escribirse e intercambiar opiniones. De este modo, el correo electrónico representa un apoyo importante para la didáctica de lenguas y se convierte en una fuente viva de información lingüística y cultural* (Cruz Piñol, 1999:22.htm).

- Su dimensión en un proceso de autoaprendizaje, en la medida en que puede realizarse fuera de las horas de clase y continuar cuando haya finalizado el periodo de instrucción.
- Y los elementos que entran en juego en la práctica de este tipo de expresión escrita: el proceso de composición, los textos resultantes y los procedimientos de corrección.

Respecto a la primera cuestión, la interacción lectura-escritura, es evidente que cuando planteamos un intercambio auténtico, no la escritura de una carta como mero ejercicio escrito, los aprendices tienen un destinatario real: lo que escriben lo va a leer alguien y cuando les respondan, habrán también de leer significativamente la respuesta para poder continuar la comunicación. Que existe una relación de interdependencia entre ambas destrezas es una obviedad (por ejemplo, se ha estudiado que incluso a la adquisición de la expresión escrita ayuda tanto o más que la propia práctica escrita la misma lectura). Pero frente al orden tradicional de *primero leer para después escribir*, cabe también el orden inverso, *escribir para leer*. Artuñedo (1998) ha reflexionado sobre la cuestión e insistido en la importancia de la relectura en el proceso de escritura (*escribir para releer*, en este caso); del mismo modo, apunta que, si en el aula de segundas lenguas, lectura suele ser sinónimo de ocio y placer y escritura de obligación, se trataría de introducir el placer de la escritura y la evidencia de que también escribiendo se aprende a leer.

Quizás, como decimos, estas relaciones se evidencien particularmente en el caso del correo: se asocia el hecho de escribir un mensaje a la lectura de la respuesta. Pero aún más, en el proceso de redacción, a menudo el estudiante puede utilizar la carta a la que responde, escrita por un nativo, como fuente de información cuya lectura ayuda a escribir (retomando estructuras, léxico, temas, etcétera)[6].

Insistiendo en el carácter de comunicación auténtica que posee el intercambio electrónico al que aludíamos unas líneas más arriba y enlazando con la cuestión de la motivación, es cierto que *es muy distinto escribir para ejercitar las estructuras gramaticales que hacerlo cuando se precisa para entablar un diálogo auténtico con todo un mundo virtual de habla hispana, más aún cuando se cuenta con la posibilidad de retroalimentación inmediata* (Sitman, 1998:16).

Ciertamente, la diferencia más visible y también la ventaja más valorada que el intercambio electrónico ofrece sobre el intercambio epistolar

[6] Mireia Trenchs, en la descripción de su interesante proyecto de enseñanza de español como lengua extranjera a niños norteamericanos a través del correo electrónico, hace notar cómo sus alumnos *acostumbraban a comprobar cuál era el correo que habían recibido antes de ponerse a trabajar con el ordenador [...y] a asociar la actividad de escribir mensajes por correo electrónico a la de leerlos* (Trenchs, 1998:112).

tradicional, es la rapidez con que el mensaje llega a su destinatario; este hecho, que en sí mismo es ajeno al proceso de escritura, influye, sin embargo, en el mayor o menor uso que se haga del sistema y en la consideración que los alumnos tengan sobre él. Se suele tender a la inmediatez comunicativa, lo cual hace que se valore muy positivamente esta cualidad y, como consecuencia, cualquier actividad con correo electrónico (y de todos es sabido la gran incidencia que la actitud del aprendiz tiene en el proceso de aprendizaje y cómo puede reconducirlo hacia el éxito o el fracaso). Habría que hacer, con todo, una matización importante: la mayor o menor aceptación por parte de los estudiantes dependerá, sin duda, de su grado de familiaridad con el uso del correo; somos conscientes de que la formación, el origen y los intereses de cada grupo de aprendices de español pueden determinar una predisposición diferente hacia el medio, pero ésta suele ser favorable a partir de un mínimo contacto con ordenadores. Paralelamente, la actualidad del fenómeno del correo se aúna al interés de los estudiantes por las nuevas tecnologías, lo cual se traduce en una mayor motivación en las actividades que los incorporen.

En gran parte también, esta motivación se deriva del hecho de que se trate de un uso significativo de la lengua, con escritura a destinatarios reales y lectura de textos auténticos en lengua extranjera (como lo son los del compañero nativo del intercambio), que son precisamente los elementos que se persiguen en los procesos comunicativos de toda aula de idiomas. Una actividad de este tipo se plantea, además, como una prolongación del espacio comunicativo del aula y de sus posibilidades para practicar la lengua. El alumno puede escribir cuanto y cuando quiera, sin limitarse al horario prefijado para la instrucción, lo cual permite un desarrollo autónomo del aprendizaje. Negando el falso carácter de sustituto del profesor que en ocasiones ha sido otorgado al ordenador, cabe afirmar que *los ordenadores sólo están disponibles para ofrecer a los alumnos una extensión del aula de idiomas: un espacio electrónico en el que puedan usar el lenguaje de una manera significativa y real* (Trenchs, 1998: 189).

El interés que el alumno pueda desarrollar hacia el uso del correo se deriva también de la interactividad propia del medio: *La naturaleza social y dinámica del correo electrónico alimenta el deseo de comunicación en el estudiante y lo induce a participar activamente, sin sujetarlo a límites de tiempo y espacio [...] Y todos sabemos lo difícil que es expresarse en una lengua cuando pensamos en otra. De modo que el correo electrónico le ofrece al estudiante un medio idóneo para integrar y ejercitar distintas estrategias y destrezas y en esta forma desarrollar la competencia gramatical, comunicativa y discursiva en la lengua meta* (Sitman, 1998:16).

¿Cómo se desarrolla, de hecho, el proceso de escritura que posibilitará la comunicación del estudiante? Cambiará, evidentemente, según los aprendices, pero en el apartado final describiremos cómo se realizó en el caso

concreto de los estudiantes taiwaneses que tuvimos la oportunidad de observar.

En cuanto a la corrección por parte del profesor, hay una cuestión aplicable a todos los casos: no se trata de que los alumnos entreguen un escrito como un ejercicio programado que les será devuelto con las tachaduras y rectificaciones correspondientes. Precisamente por el carácter personal del intercambio y el planteamiento como una actividad fuera del horario lectivo, la ayuda que puede ofrecer el profesor es la resolución de dudas durante el proceso, a partir única y exclusivamente de las preguntas de los alumnos mientras están literalmente escribiendo. Ello implica o bien que el profesor esté presente mientras se redactan y envían los mensajes (lo cual es factible si se acuerda un horario para ello en el aula donde estén los ordenadores), o bien que el alumno apunte los problemas que le surgen a la hora de escribir y se los plantee al profesor en cualquier otro momento para tenerlos resueltos de cara a futuros mensajes. Resulta curioso recordar que, según los últimos estudios sobre corrección de lo escrito (Cassany, 1993), las correcciones son útiles sobre todo cuando se realizan durante el proceso de redacción y no tanto cuando se efectúan sobre un texto ya escrito que no requiere ulterior revisión.

Hasta aquí hemos repasado las ventajas del uso del correo electrónico; si nos centramos ahora en sus limitaciones para la práctica de la segunda lengua, habría que tener en cuenta, en primer lugar, la disponibilidad técnica que ofrece el centro donde se trabaje: como es evidente, es un requisito disponer de varios ordenadores conectados a la red, a los que pueda acceder el alumnado. Cuando se lee tantísimo acerca de las posibilidades didácticas de la tecnología, a menudo acecha la duda de si realmente están dotados los centros educativos de la infraestructura requerida para asimilar las necesidades de los potenciales usuarios.

Aparte de esta matización previa, podemos vislumbrar inconvenientes de otra índole. El primero puede venir dado por los propios alumnos: no todos poseen la familiaridad con el medio o la costumbre de utilizarlo; pero si ello es subsanable, como decía anteriormente, por la fascinación que suele provocar el contacto con la realidad de Internet, también es cierto que debemos contar con la posibilidad de que haya aprendices especialmente reacios y más partidarios de modos más tradicionales de aprender. Incluso puede suceder que se tengan alumnos especialmente motivados por las nuevas tecnologías y que, sin embargo, ello no redunde forzosamente en la mejora de la escritura por la práctica del correo, porque haya cierta dispersión y se preste más atención al procedimiento que a la composición de los escritos. En tales circunstancias, el ordenador puede más interferir y distraer, que contribuir al aprendizaje.

También está la cuestión de si los propios aprendices valoran suficientemente la práctica de la habilidad escrita y cómo conciben el acto de escri-

bir (permanece la creencia de que la escritura es una actividad solitaria, se piensa que lo más importante es el resultado final y se suelen destruir los borradores en el caso de que los haya); todo ello, en definitiva, se relaciona con la actitud del aprendiz, que es modificable, por supuesto, pero también punto de partida inevitable.

Por otro lado, es posible que mediante la escritura electrónica, algunos estadios del proceso de composición, como la revisión del texto, no se desarrollen de un modo tan ostensible como en la revisión de textos escritos en papel.

Finalmente, parece que puede resultar insuficiente que los alumnos se escriban a título personal, sin un perfil más definido de la actividad, porque se corre el riesgo de repetir el tradicional intercambio epistolar; según informa M. Trenchs, en EE.UU., donde hace más tiempo que se están desarrollando proyectos de este tipo, se considera que cuanto más concreta sea la actividad, más motivación generará; se trata, por tanto, de acotar los temas del intercambio, estimularlo poniendo en comunicación a estudiantes con experiencias comunes o que compartan intereses específicos o incluir la redacción de mensajes dentro de una tarea más amplia (como por ejemplo, hacer un periódico entre varios centros, que permita intercambiar las colaboraciones por correo electrónico).

Proyectos existentes para la práctica de correo electrónico en el aprendizaje de E/LE

La proliferación del uso del correo electrónico en el aprendizaje del español hace que se hayan diversificado cada vez más los tipos de intercambio. Por un lado, están los Pen-Pals, y, por otro lado, tenemos los proyectos que pueden llevar a cabo uno o varios profesores, diseñados específicamente para el grupo al que se destinan. A continuación describimos tan sólo algunos de ellos, que pueden servir como ejemplo de posibles prácticas.

Como es sabido, se conoce con el nombre de Pen-Pal todo intercambio epistolar realizado a través del correo electrónico; los Pen-Pals, también llamados Key-Pals, funcionan como bases de datos accesibles a través de Internet, en las que se inscriben todas aquellas personas que quieran realizar este tipo de correspondencia, teniendo en cuenta, en primer lugar, la lengua en la que se desea escribir, y luego, la edad, el país, los intereses particulares, etcétera.

Al final de la bibliografía se incluyen algunas direcciones de distintos Pen-Pals, en las que se podrá obtener información detallada; en particular, recomendamos visitar la correspondiente a la Red Tándem, sobre la que además se ha editado una guía por escrito (Álvarez, 1996) que da idea de

sus objetivos pedagógicos, organización y resultados. La Red Internacional Tándem por correo electrónico es un proyecto muy ambicioso, de enormes posibilidades, que se incluye dentro de los proyectos europeos LINGUA y ODL; está coordinada por un profesor de la Universidad de Bochum y en ella están implicadas varias universidades de todo el mundo (entre ellas la de Oviedo, en España). Funciona desde 1994 y tiene como objetivo poner en contacto a estudiantes por parejas, a través de redes bilingües para ayudarse mutuamente a aprender; en total existen 30 subredes, cada una de las cuales tiene dos o más coordinadores que ayudan a los estudiantes, moderan un foro de discusión e incluyen o no los contenidos recibidos en un servidor de información, que son otros servicios que se ofrecen.

Pueden participar tanto estudiantes universitarios (que se apuntan directamente en la subred que les interese y allí se les informa de cómo continuar) como profesores, que para que sus alumnos trabajen en Tándem se han de poner en contacto con el coordinador de la red en cuestión. El principal objetivo que se plantea es que cada estudiante aprenda la lengua de su compañero, conozca su cultura y se intercambien experiencias. Para ello se basan en dos principios: el principio de reciprocidad (dedicar el mismo tiempo e interés a las dos lenguas) y el principio de autonomía del aprendizaje (cada uno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje). En la actualidad, hay cuatro subredes que incluyen el español: inglés/español, alemán/español, francés/español e italiano/español, a las que, por tanto, podrán acceder todos aquellos estudiantes extranjeros de español nativos de alguna de estas lenguas (y el proyecto sigue abierto a la creación de nuevas subredes: basta que haya quien desee abrirlas). Aunque el número de participantes es ya muy numeroso, es de prever su aumento paulatino, en especial por lo que respecta a la participación hispana, en la medida en que va aumentado el acceso a Internet.

Además del fenómeno de los Pen-Pals, hay, como decíamos, numerosos proyectos que tal vez no alcancen tanta difusión, pero que poseen una importancia pedagógica muy destacable; entre los que han dado lugar a un estudio detallado, podemos destacar el ya citado de Mireia Trenchs (1998) que trabajó con correo electrónico para el aprendizaje del español como lengua extranjera con alumnos de primaria de una escuela de Nueva York, la Mini-School; realizó un intercambio entre ella misma y sus estudiantes, como modo de suplir las carencias horarias de las clases de español y para integrar la enseñanza de esta materia en el marco de una utilización cotidiana de la tecnología para la mayoría de las asignaturas (no en vano la escuela estaba llevando a cabo un proyecto pedagógico más amplio; el desarrollo, las implicaciones teóricas y didácticas y los resultados del proyecto están excelentemente explicados en la citada referencia). La autora, asimismo, se hace eco de otro proyecto que incluye el español, *De Orilla a Orilla*, en el que se pretendía poner en contacto a través del correo electró-

nico a alumnos bilingües español/inglés en escuelas de localidades diferentes de EE.UU. y México o Puerto Rico[7].

Con toda seguridad, en estos momentos se están realizando o iniciando ya numerosos intercambios de este tipo que no requieren más que la disponibilidad técnica, por supuesto, y el entusiasmo del profesor/tutor y los participantes para comenzar a incorporar el correo electrónico como una actividad más para la práctica de la expresión escrita[8] (González Bueno, 1998; Barson, 1993; Grosz, 1997; Besnard, 1996).

Una actividad en marcha

En la línea de las actividades que han sido enumeradas hasta ahora, en estos momentos se está llevando a cabo un intercambio a través de correo electrónico entre un grupo de alumnos taiwaneses de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alicante y alumnos españoles de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona, que cursan precisamente una asignatura titulada *Cuestiones de español como lengua extranjera*, impartida por las profesoras Emma Martinell y Mar Cruz, así como alumnos de la profesora Isabel Ginés, de los Cursos de Formación de Profesores de International House, de Barcelona.

Los **objetivos planteados** son los siguientes:

- Mejorar la expresión escrita de estos estudiantes de español de nivel avanzado.
- Estudiar de qué modo, a partir de dicho nivel, pueden ampliar y perfeccionar su conocimiento de la lengua mediante el intercambio de correo electrónico de manera autónoma.
- Observar el proceso de composición, en comparación con el llevado a cabo para otro tipo de actividades escritas: cómo redactan, qué ayudas requieren, qué uso hacen de materiales como diccionarios o gramáticas, qué consultas al tutor, etcétera.
- Incorporar la corrección por parte del tutor durante el proceso de composición y no sólo en el texto como resultado final.
- Incluir en el contenido de los mensajes, además del intercambio personal, cuestiones sobre el proceso de aprendizaje que experimentan, para que sean conscientes de él; en realidad se comparte el interés por

[7] Para más información, puede también visitarse la página que se reseña al final de la bibliografía.

[8] Jimena Fernández (1998) trabaja la escritura de cuentos con alumnos extranjeros de primaria de un modo muy creativo y los cuentos resultantes (textos breves de apenas 4 ó 5 líneas después de muchas sesiones de preparación) pueden ser leídos en la red con la posibilidad de que quien los lea comente sus impresiones a los pequeños «autores» a través del correo electrónico; también intercambia electrónicamente estos cuentos con alumnos españoles de igual edad de una escuela de Mallorca, con los que escriben a su vez un cuento conjunto... Las posibilidades, como vemos, son infinitas.

el tema, unos como actuales estudiantes de español, otros como futuros profesores, que se están preparando para ello. Ambos podrán compartir impresiones sobre este nuevo medio de comunicación, también como instrumento didáctico.
- Facilitar la integración con españoles mediante un intercambio epistolar personal, para acceder también de este modo directamente al conocimiento de la realidad socio-cultural española.
- Desarrollar un aprendizaje autónomo, en la medida en que se trata de una actividad que podrán seguir practicando aun cuando regresen a sus países.

Los alumnos extranjeros que participan en el proyecto pertenecen a un grupo de 16 estudiantes taiwaneses que han venido a la Universidad de Alicante para estudiar español, fruto de un convenio recientemente firmado entre esta universidad y la de Fu-Jen, en Taiwan. En el momento de comenzar el intercambio, los estudiantes llevaban un cuatrimestre en Alicante y se trataba de su primera estancia en un país de habla hispana.

Todos ellos habían comenzado a estudiar español en su universidad y en el momento de venir a España se encontraban realizando el tercer curso de filología hispánica, con profesores tanto taiwaneses como españoles y asignaturas de conversación, gramática, historia, geografía y literatura, además de otras lenguas, como el inglés.

El desarrollo de sus estudios en Alicante alterna la asistencia a clases durante cuatro horas semanales con otros estudiantes de su mismo nivel y de diferentes nacionalidades (en una modalidad de curso que se orienta especialmente a los estudiantes Erasmus) con clases diseñadas especialmente para ellos, que funcionan más bien como un seguimiento de las tareas propuestas, con prácticas de conversación y revisión de actividades realizadas individualmente o en grupo; para ello, se ha incentivado el uso por su parte del Centro de Libre Acceso, que funciona como aula de autoaprendizaje, en la que tienen a su disposición medios bibliográficos y técnicos, además de una profesora que les ayuda a resolver cualquier duda.

Por el tipo de organización de sus clases y por la asiduidad con que frecuentaban dicho centro, haciendo uso, aunque en diferente grado, del correo electrónico para comunicaciones personales, resultó especialmente apropiado plantear un proyecto de intercambio como el que describimos. Todos, además, consideraron muy positiva la existencia del centro, por la disponibilidad de ordenadores, vídeos o cintas, pero fundamentalmente por el ambiente creado, más familiar y dado a la comunicación que el de la biblioteca general de la universidad, en el que también se accede a tales medios, pero que les resultaba excesivamente impersonal.

Por otro lado, la integración con españoles durante su estancia también está resultando positiva: el intercambio electrónico se plantea, así, como un

complemento, una posibilidad más de contacto con españoles, abierta a la práctica de la escritura mediante un medio que ya sienten cercano, pero que no identifican como una posibilidad de aprendizaje.

Conviene recordar que el intercambio se presentó como una actividad voluntaria, que aseguraba así la motivación de quienes se interesaran por ella; los que la eligieron tenían gran disponibilidad de tiempo y deseos de aprender y estaban especialmente interesados por el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Quizá influyera en este último aspecto el que estuvieran paralelamente participando como tutores en un curso experimental de chino[9]. Esta especial sensibilidad hacia la realidad de cómo se aprende una segunda lengua se refleja también en sus numerosas apreciaciones sobre las diferencias que observan entre el modo de enseñar en la universidad de la que provienen y los métodos de sus profesores en Alicante y la experiencia de la inmersión.

Todo ello, unido al hecho de que los alumnos españoles para el intercambio de correo electrónico fueran también estudiantes en formación como profesores de español como segunda lengua, propició el orientar el contenido de los mensajes no sólo hacia temas personales, sino a la vez hacia los problemas para aprender, las dudas que se plantean, las opiniones sobre los métodos y las actitudes del profesor y de los demás compañeros. Algo así como compartir un diario de aprendizaje, que puede resultar de gran interés tanto para el alumno extranjero como para el español.

Por lo que respecta al proceso de composición de los mensajes, en la primera sesión se entregó a los estudiantes una guía por escrito con preguntas previas para reflexionar acerca del correo electrónico (si lo usaban cotidianamente, si lo habían utilizado ya para practicar una lengua extranjera, cómo querían escribir, etcétera)[10] y algunas sugerencias sobre el contenido de los mensajes y el procedimiento a seguir. Paralelamente, los estudiantes españoles habían recibido una carta en la que se explicaba el proyecto y a partir de ahí quienes empezaron a escribir fueron los alumnos extranjeros.

---

[9] Efectivamente, durante su estancia en Alicante, y promovido por el interés del director del Secretariado de Lenguas Extranjeras y de algunos profesores de la Sociedad de Relaciones Internacionales por la lengua y la cultura chinas (con vistas a una futura implantación de un Centro de Estudios Orientales), se organizaron unas sesiones de introducción al estudio del chino en las que quienes eran en otras circunstancias estudiantes de español se convertían por algunas horas en profesores de chino y tenían oportunidad de comprobar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. Este intercambio de papeles, por sus comentarios, se revela especialmente estimulante para ellos porque les permite advertir los puntos en común que tiene la experiencia de aprender cualquier segunda lengua, aunque se trate, como en este caso, de niveles de lengua y situaciones de aprendizaje muy distintos.

[10] La mayoría estaban acostumbrados a usar el correo, pero en chino o en inglés (lengua que también dominan) y no en español. No obstante, fue agradable comprobar que dos de las alumnas, por iniciativa personal, habían comenzado a escribir correo electrónico en español: en un caso con compañeros de español de Taiwan que no habían podido venir a España y en otro, con los compañeros de clase de español que habían conocido durante el primer cuatrimestre en Alicante y que ya habían regresado a sus países de origen. En ambos casos, el intercambio se realizaba efectivamente en español, pero entre no nativos; y éste era precisamente el aspecto que aportaba nuestra actividad, la posibilidad de escribirse con quien tuviera el español como lengua materna.

Acordamos unos horarios para la redacción de los mensajes en el centro, al margen de que pudieran escribir en cualquier otro momento. En ese espacio de tiempo dedicado específicamente a esta tarea, nuestra presencia permitía la consulta de dudas además de la observación del proceso. La mayoría de estudiantes optaba, en los primeros mensajes, por escribir directamente al ordenador, teniendo presente la guía que se les había proporcionado; más adelante también escribían en un procesador de textos y después consultaban sólo en el momento previo de enviar el correo; cuando respondían a un mensaje, tomaban notas sobre lo que querían contestar y seguían este pequeño guión. A la hora de escribir sus textos, preguntaban fundamentalmente dudas concretas de léxico o de dificultad de expresión de alguna idea, al tiempo que consultaban prioritariamente el diccionario o hablaban entre ellos. Algo que solicitaron, aunque no estaba previsto inicialmente, fue la corrección final de los primeros mensajes, quizá por el deseo de no cometer excesivos errores (los escritos se convertían, digamos, en su «carta de presentación»), aunque a la vez eran conscientes de que los errores que cometieran podían mostrar a sus compañeros españoles cuál era su grado de conocimiento y dónde residían sus dificultades. La corrección por nuestra parte, por lo tanto, se orientó más bien a que hicieran una revisión consciente de lo escrito, pidiendo que reformuaran aquellos fragmentos que podían ofrecer problemas de comprensión. Las respuestas por parte de los alumnos españoles también suscitaban dudas de comprensión, sobre todo por el uso de frases hechas, modismos y por alusiones a aspectos culturales que requerían alguna explicación.

El interés y la dedicación que mostraron los alumnos fueron desde el principio encomiables y la continuidad del proyecto en el momento en que redactamos estas líneas es una buena prueba de ello.

3. Conclusión

A diferencia de lo que se plantea en un intercambio como los ofrecidos por cualquier Pen-Pal, en nuestro caso el objetivo era mucho más modesto. Frente a éstos, que incluyen, pero no se limitan al intercambio epistolar, porque se trata sobre todo de exprimir todas las posibilidades de poner en contacto a dos personas (cara a cara si viven en la misma ciudad, organizando viajes para encontrarse, mediante chat o videoconferencia, o, finalmente, mediante correo electrónico) y que además se realizan en las dos lenguas de los estudiantes participantes, en nuestra actividad la lengua utilizada es sólo una, el español, y quienes se escriben no están en condiciones de igualdad lingüística: unos son aprendices de español; otros, nativos o con dominio equivalente al de un nativo. Por último, no se trata de una red de gran extensión, sino de unos pocos estudiantes. Sin embargo, pese a las

limitaciones de la iniciativa, la consideramos de gran utilidad para la consecución de los objetivos propuestos y confiamos, pues repetimos que se trata de una actividad aún en marcha, en que consolide no sólo una mejora de la expresión escrita del español, sino también una amistad iniciada «virtualmente».

En cualquier caso, el desarrollo que en un futuro adquiera el uso del correo electrónico para practicar la expresión escrita de los alumnos pasa por aumentar las experiencias en este sentido (que pueden, además, revitalizar la escritura, en estos tiempos en los que, según se dice, cada vez se escribe menos). Con ellas podrá aumentar la práctica de otras destrezas como la interacción oral, a través de la inclusión de sonido en el mensaje. Y, por supuesto, la combinación de los textos escritos con hiperenlaces a páginas web y la posibilidad de adjuntar archivos permitirán transformar, como sin duda ya está sucediendo, los objetivos de futuras actividades para el desarrollo de la expresión escrita del español como lengua extranjera.

4. Bibliografía

ÁLVAREZ, J. A., y otros (1996), *Guía para el aprendizaje de lenguas en Tándem a través de Internet*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Información sobre el proyecto en *http://tandem-unitrier.de/Tandem/email/idxesp00.html*.

ARTUÑEDO, B., y GONZÁLEZ, M. T. (1997), *Taller de escritura*, Madrid, Edinumen.

ARTUÑEDO, B. (1998), «Interacción lectura-escritura en la clase de E/LE: leer para escribir, escribir para leer», *Frecuencia-L*, 9, pp. 6-9.

BARSON, J., y otros (1993), «Foreign language learning using e-mail in a task oriented perspective: interuniversity experiments in communication and collaboration», *Journal of Science Education and Technology*, vol. 2, núm. 4, pp. 565-584.

BESNARD, C., y otros (1996), «Students'Empowerment: E-Mail Exchange and the Development of Writing Skills», *Mosaic*, vol. 3, núm. 2, pp. 8-12.

CASSANY, D. (1987), *Descriure escriure*, Barcelona, Empúries.

— (1999), «La composición escrita en E/LE», en L. MIQUEL y N. SANS (Coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera 4*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, pp. 47-66.

DÍAZ, L., y MARTÍNEZ R. (1998), *E De Escribir*, Barcelona, Difusión.

FERRARA, K., y otros (1991), «Interactive written discourse as an emergent register», *Written Communication*, núm. 8, pp. 8-34.

GONZÁLEZ BUENO, M. (1998), «The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse», *Language Learning & Technology*, vol. 1, núm. 2, pp. 55-70.
http://polyglot.cal.msu.edu/llt/vol1num2/article3/default.html.

GROSZ-GLUCKMAN, V. (1997), *A Look at the Use of Electronic Mail as a Learning Tool in the Writing Skills of Adult LEP Female Students*, New Jersey, Price.

LITTLE, D., y USHIODA, E. (1998), «Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail», *ReCALL*, 10 (1), pp. 95-101.

MARTIN PERIS, E. (1993), «Propuesta de trabajo de la expresión escrita», en L. MIQUEL y N. SANS (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera I*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, pp.181-192.

MORA, M. A. (1996), «Los límites de la autonomía del aprendizaje del alumno de E/LE: las actividades dirigidas de expresión escrita», *Frecuencia-L*, 3, pp. 3-7.
PASTOR, S. (1996), «El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español», en S. MONTESA y P. GOMIS (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, Actas del V Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 247-252.
SITMAN, R. (1998), «Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de ELE», *Boletín de ASELE*, 18, pp. 7-20.
TRENCHS, M. (1998), *E-mails a una mestra. Correu electrònic i aprenentatge de llengües*, Lleida, Pagès Editors.

Direcciones de correo electrónico para la práctica de la expresión escrita[11]

Intercambio de correo electrónico (Pen Pals)

International E-Mail Tandem Network:
http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxesp00.html
E-mail Amigos (español-inglés):
http://www.geocities.com/Athens/Thebes/6177/flaglinks.html
EPALS Classroom Exchange: *http://www.epals.com/*
Pen-Pal Connection:
http://alberti.crs4.it/pen-pal/
PLAZA. Lista de discusión para estudiantes de español:
http://pweb.sophia.ac.jp/(~a-ruiz/plaza/index.htm
Spanish Speaking Pen Pals: *http://www.inetworld.net/eac/penpal.htm*
De Orilla a Orilla: *http://orillas.upr.clu.edu/*

Publicaciones en línea

CRUZ PIÑOL, M. (1997), «La World Wide Web en la clase de E/LE», *http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm*
CRUZ PIÑOL, M. (1999), *ESPAN-L, un foro de debate en la Internet sobre la lengua española*, vol. 1 de la col. Estudios de Lingüística Española (EliEs), *http://elies.rediris.es/elies1/22htm*
ROBB, T. N., y TILLYER, A. (1993), «Penpal Advice», *http://www.vcu.edu/cspweb/,icp/ppadvice.htm*
ROBB, T. N. (1996), «E-Mail Keypals for Language Fluency», *http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/keypal.html*

[11] Para completar esta información, nuestros lectores pueden consultar la sección *La expresión escrita en el aula de E/LE: recursos en Internet para la elaboración de actividades* en este mismo número.