

# ENSEÑAR ESPAÑOL EN LA ACTUALIDAD

CONTRIBUCIONES  
DIDÁCTICAS

MARÍA LUISA AZNAR JUAN  
ELENA GAMAZO CARRETERO

COORDINADORAS

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

**LA BUENA COCINA DE LA EXPRESIÓN  
ESCRITA: ¿CÓMO CONSEGUIR  
QUE LOS ALUMNOS PREPAREN  
BUENOS PLATOS?<sup>1</sup>**

**Kris Buyse**

*KU Leuven. Faculty of Arts (Bélgica)*

**ABSTRACT**

Teachers of foreign language writing often complain about a lack of progress in consecutive writing tasks. Whereas earlier student generations were educated and trained to process all annotations conscientiously and incorporate them in new assignments, today's students need to be motivated by “triggers and rewards” in order to acquire new contents, skills and attitudes. We therefore propose a setting of blended, task based learning with a writing portfolio playing a central role in a phased, multi-stage coaching. The stages contain a set of triggers and rewards, such as inspiring topics and materials, motivating labels allowing insight into the students' strengths and weaknesses, and the use of self- and

---

<sup>1</sup> Versión aumentada de Buyse, K. (2010). La expresión escrita en la clase de E/LE: ingredientes esenciales, sazonados o no con TIC. *Mosaico*, 26, 4-13. Más informaciones sobre el uso de las TIC para la EE en Buyse, K. (2014). Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1 (1), p. 101-115.

co-assessment. In this paper, we present these stages and their positive effect on writing skills and attitudes on the basis of the results of our experiments with Spanish writing courses in Flemish higher education institutes, which show an improvement of the overall scores on writing tests and a significant decrease in the number of problems (or errors) between the first and the fifth writing assignment.

**Keywords:** *Spanish as a second language, ICT, writing, didactics, dictionaries, Corpora.*

## RESUMEN

Los profesores nos solemos quejar del progreso en las actividades sucesivas de redacción de nuestros alumnos, entre otras cosas porque estos, educados con métodos menos autoritarios que sus antecesores, necesitan estímulos y recompensas para aprender nuevos contenidos, destrezas y actitudes. Por eso, proponemos un contexto didáctico de enseñanza combinada, basado en un enfoque por tareas y por fases guiadas, en el que el portafolio de redacción desempeña un papel central. Las fases contienen estímulos y recompensas, como temas y materiales atractivos, etiquetas de anotación que permiten descubrir los puntos fuertes y mejorables del alumno, y un sistema de auto y coevaluación. En este trabajo recorreremos estas fases y el efecto positivo que ejercen en el desarrollo de la expresión escrita y la actitud del alumno. Para tal, presentamos los resultados de nuestra investigación llevada a cabo con las redacciones de alumnos neerlandófonos de la enseñanza superior flamenca, en las que se aprecia una mejora en los resultados generales de las pruebas de redacción y un descenso significativo del número de problemas o errores surgidos entre la primera y la última tarea de redacción.

**Palabras clave:** *E/LE, TIC, expresión escrita, didáctica, diccionarios, corpus.*

## INTRODUCCIÓN

Cuando en 2007 hicimos una encuesta entre 50 profesores de lengua, comprobamos que las actividades de expresión escrita (EE) en la clase de E/LE causan muchas frustraciones entre profesores y alumnos debido a la falta de un progreso notable. Esta conclusión nos llevó a actualizar las experiencias y conclusiones del proyecto de investigación ElektraRed<sup>2</sup>, con el objetivo de poner a disposición de la comunidad de E/LE un molde parcialmente digital que permitiese dinamizar y rentabilizar la EE en la clase de E/LE.

A continuación efectuaremos primero una anamnesis de los profesores y estudiantes actuales para descubrir sus características y necesidades (1). Después propondremos una combinación de “ingredientes esenciales” (2) y terminaremos por evaluar los resultados de este proceso (3).

### 1. Anamnesis

Empecemos por la “anamnesis” de los profesores y estudiantes.

*1<sup>er</sup>. síntoma:* adquisición y enseñanza incoloras, “anémicas”

Un primer “síntoma” es que el estudiante medio de la *i-Gen*, educado con métodos menos autoritarios que sus antecesores, no suele autorresponsabilizarse, tomar iniciativas, recurrir a los instrumentos

---

<sup>2</sup> ElektraRed: <http://wwwling.arts.kuleuven.ac.be/elektravoc/medewerkers.htm>

presentados o almacenar/estudiar las observaciones del profesor con respecto a las redacciones entregadas, en contra de los objetivos que estipulan los programas de estudio actuales (EARLI, 2007)<sup>3</sup>. El resultado es que el progreso suele ser mínimo, a menos que se prevean estímulos y recompensas (“triggers and rewards”)<sup>4</sup>.

No obstante, como un 80 % de los términos y estructuras nuevos que el estudiante registra/aprende se pierden en menos de 24 horas (Cervero & Pichardo Castro, 2000, p. 130), hacen falta entre 4 y 7 “encuentros significativos” con los términos/estructuras nuevos y que estos encuentros tengan lugar sin grandes intervalos de tiempo, a un ritmo sostenido y en una diversidad de contextos (Schmitt, 1990, p. 129).

De ahí que el desafío para el profesor consista en crear un entorno que posibilite estímulos recurrentes y variados, tanto incidentales como intencionales (Kielhöfer, 1994; Aitchinson, 1987), además de recompensar los esfuerzos repetitivos y el progreso realizado.

## 2º. *síntoma*: adquisición y enseñanza insípidas, “invertebradas”

En segundo lugar, constatamos que se desarrolla un aprendizaje y conocimiento invertebrado, es decir, cada vez más lacunario y disperso, con un impacto negativo sobre las destrezas lingüísticas. Efectivamente, se tiende a hablar y escribir palabra por palabra y con un número creciente de errores (o mejor, problemas) básicos. En otras palabras, los estudiantes tienen muchos problemas sintagmáticos (cómo combinar las palabras) y paradigmáticos (qué término elegir para qué contexto), lo que en parte se debe al uso infrecuente

---

<sup>3</sup> EARLI 07. *European Practice-based and Practitioner Research conference on Learning and Instruction for the new generation*. Maastricht, 2007. Conferencia plenaria de Wim Gijsselaers: “Talking about My Generation”.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

e incorrecto de los instrumentos disponibles, como diccionarios, verificadores ortográficos, etc.

*3<sup>er</sup>. síntoma:* ¿“escribir = chatear”?

En tercer lugar, «hoy muchas personas leemos y escribimos mucho más con pantalla y teclado que con folio o bolígrafo» (Cassany, 2005, p. 30). La escritura digital no es lo que plantea un problema, sino la inadecuación de la lengua al tipo de comunicación. En otras palabras, los jóvenes actuales olvidan cada vez más adaptar la lengua al tipo de texto, introduciendo abreviaturas y otras convenciones típicas del SMS o del chat en tipos de texto que exigen una lengua más formal.

Enseñar a escribir de manera correcta y adecuada requiere, por lo tanto, una inversión de tiempo sustancial, lo que no se corresponde con la realidad docente, puesto que «la EE es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español» (Cassany, 2005, p. 7).

*4<sup>o</sup>. síntoma:* ¿aprender a escribir = soso e inútil?

Finalmente, cuando analizamos la práctica docente actual, en la mayoría de los casos encontramos una o varias de las siguientes características:

- Subrayado manual y/o anotaciones poco sistemáticas (es decir, que un mismo problema se suele corregir o anotar de muchas maneras diferentes).
- Poco motivadora/responsabilizadora (se suele corregir con un color rojo y dar inmediatamente la solución).

- Rendimiento bajo (el estudiante aprende poco y el profesor no suele aprovechar las oportunidades para llegar a conocer los puntos débiles (y fuertes) de cada curso y público).
- Presentación poco frecuente en la propia clase de los instrumentos disponibles y su uso correcto.
- Orientada hacia la asimilación de conocimientos (en vez de destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes).

No obstante, el entorno de aprendizaje no deja de ser el ingrediente más esencial para motivar al alumno:

Fundamentally, writing is learned, rather than taught, and the teacher's best methods are flexibility and support. This means responding to the specific instructional context, particularly the age, first language and experience of the students, their writing purposes, and their target writing communities, and providing extensive encouragement in the form of meaningful contexts, peer involvement, prior texts, useful feedback and guidance in the writing process. (Hyland, 2002, p. 78)

Por eso nuestro objetivo consiste en estimular un aprendizaje que sea

- Consciente e inconsciente
  - que invite a desarrollar las destrezas (meta)cognitivas (analizar, sintetizar, inducir, buscar material, etc.) y las actitudes/estrategias positivas (estructurar, asociar, subrayar...)<sup>5</sup>;
  - que dé estímulos variados, de manera que ayude a encontrar el estilo de aprendizaje propio (Vermunt,1996)<sup>6</sup>;

---

<sup>5</sup> Véase Buyse (1999).

<sup>6</sup> Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies. *Higher Education* 31, p.25-50. Una página web que puede

- que se encuentre integrado en contextos realistas y reconocibles para el alumno;
- que sea recurrente: trabajo continuo con tareas y supervisión apropiadas;
- que sea variado (combinación agradable de texto, imagen y sonido).

## 2. Tratamiento

El tratamiento que proponemos consiste en considerar 10 ingredientes esenciales, que constituyen al mismo tiempo 10 fases que, teniendo en cuenta los objetivos que se propone el profesor, requieren más o menos atención. En otras palabras, un plan de trabajo con tareas preliminares y posteriores (Ellis, 2003) que implican una serie de actividades (meta)cognitivas. Las fases e ingredientes son los siguientes:

1. Reflexione sobre el menú antes de empezar y evalúelo al final de la fiesta

Uno de los problemas que más frecuentemente constatamos es que el profesor no sabe, porque no se lo ha preguntado, para qué sirven las actividades de EE en su propio curso. Por eso es indispensable que reflexione de antemano sobre los objetivos y posibilidades de

- su curso/su componente de redacción en general (y como componente horizontal y vertical en un currículum con o sin otros cursos/componentes de redacción);
- las tareas de redacción como uno de los componentes, junto con otras actividades (p.ej. de comprensión lectora y auditiva).

---

ayudar a descubrir el estilo de aprendizaje propio es la siguiente: [www.linguanet-europa.org/plus/es/ways/styles.jsp](http://www.linguanet-europa.org/plus/es/ways/styles.jsp)



El objetivo puede ser uno o varios de los siguientes<sup>7</sup>:

- objetivo de aprendizaje: aprender a escribir géneros;
- instrumento de aprendizaje del idioma: escribir para incrementar el conocimiento de la lengua: ¿qué corregir, cómo y en qué medida?;
- herramienta para preparar intervenciones orales: juego de rol, simulación, representación teatral, exposición, etc.;
- instrumento de adquisición de otros contenidos: cultura, derecho, medicina, etc.

Estas reflexiones deben ayudar a elegir también un enfoque o una combinación de enfoques generales. Por ejemplo<sup>8</sup>:

- enfoque gramatical: adquisición de la gramática;
- enfoque comunicativo: prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita;
- enfoque centrado en el proceso: más atención al proceso de redacción y la destreza del alumno que al producto;
- enfoque sobre el contenido: aprendizaje de contenidos disciplinarios.

Este análisis previo es tanto más esencial cuanto que la importancia de los ingredientes restantes depende de los enfoques y objetivos elegidos.

## 2. Ponga ingredientes “picantes” y porciones “gastronómicas”

Una vez elegidos los objetivos y enfoques, los profesores tenemos que elegir tareas “picantes” o motivadoras, es decir:

---

<sup>7</sup> Véase Cassany (2005).

<sup>8</sup> *Ibidem*.

- agradables: Ej.: “un día y noche en compañía de ...”. El alumno debe rellenar el nombre de una persona famosa, frente a la enésima vez que se le pide al alumno que escriba sobre sus vacaciones de verano; por cierto, cuanto más específico, nuevo y agradable sea el tema, menos se tenderá a copiar (sin citar);

- realistas: «preferably a task also involves real-world processes of language use» (Ellis, 2003, p. 9-10). Ej.: tratar de convencer a alguien, argumentar, explicar el funcionamiento de una máquina, etc.

Por otro lado, “lo pequeño es hermoso”: elija también “porciones gastronómicas”, es decir: textos de una extensión reducida, para empezar textos de como máximo unas 100 hasta 200 palabras, permiten

- al alumno y al profesor fijarse en la calidad de su escrito;
- obligar al alumno a entrenar ciertas destrezas metacognitivas, como sintetizar.

### 3. Póngales un molde para cada tipo de receta

Junto con el tema de la tarea es esencial que se les ponga a los alumnos un "molde" para el tipo de texto que queremos que escriba, así que la primera tarea preliminar para el alumno consiste en analizar modelos, lo que se puede hacer a través de varios tipos de actividades:

- adivinar el tema a partir de fragmentos de texto (lluvia de ideas);
- identificar el propósito del texto y su estructura;
- comparar varios modelos y evaluarlos.

Una actividad muy adecuada a la generación internet es el chateo educativo para la lluvia de ideas: es un instrumento motivador y eficaz

para aprender a escribir y/o hablar, puesto que requiere unas destrezas que se sitúan en la frontera entre la EE y la expresión oral. Además, tanto ciertas plataformas de aprendizaje (Ej.: Blackboard) como MSN ofrecen la posibilidad de grabar las sesiones, lo que permite analizarlas después. Otras aplicaciones interesantes para esta actividad preliminar son de tipo colaborativo, como wikis o Google Docs.

Recurriendo a las posibilidades del tratamiento digital de textos, como la tipografía, el verificador ortográfico, etc. se pueden resaltar y ver en tiempo real los posibles problemas de ortografía, léxico, gramática, estructura, géneros textuales: Ej.: para bajar la frecuencia de verbos “pobres” en textos descriptivos, se puede comparar un texto descriptivo de un alumno con otro de un escritor nativo, destacando visual y cuantitativamente la diferencia entre ambos textos con respecto a la pobreza léxica relativa a la categoría de verbos antedicha.

#### 4. Prevea tiempo para generar ideas culinarias, experimentar con ingredientes, estructurar y hacerse evaluar

En cualquier caso hace falta evitar que el alumno escriba un texto mal estructurado o incoherente, de modo que hay que enseñarle que antes de redactar el borrador es importante realizar una segunda tarea preliminar, que consistiría en lo siguiente:

- reflexionar antes de escribir (lluvia o torbellino de ideas);
- buscar información y aprender a recoger correctamente las fuentes para evitar el plagio;
- elaborar un esquema del texto;
- escribir un borrador.

Para las primeras tareas existe la opción de elegir un tema que permita una fase colaborativa:

Cooperative peer response to writing is seen to be important for exposing students to real readers, for building their confidence as writers and for encouraging them to make active writing decisions rather than slipping into a passive reliance on teacher feedback [...]. Computers decentralise teacher role and redistribute authority thus facilitating more student talk. (Hyland, 2002, p. 129-131)

Una tercera tarea preliminar (opcional) consiste en escribir un borrador individual, evaluar el borrador del compañero o autoevaluar el propio borrador, además de dar y recibir *feedback*.

En la cuarta tarea preliminar se trata de tener en cuenta las observaciones de la revisión por pares y mejorar el borrador a partir de las observaciones del compañero. El proceso puede realizarse con aplicaciones como wikis o Google Docs.

Estas tareas dan lugar a los primeros encuentros significativos con el material lingüístico que queda por asimilar, puesto que la evaluación por pares y la autoevaluación permiten localizar problemas (individuales o no) de ortografía, léxico, gramática, pragmática, etc.

##### 5. Enséñeles a pedir asistencia a los 6 expertos

Asimismo, hace falta introducir en esta fase de producción el uso correcto y frecuente de ciertos instrumentos que permiten evitar toda una serie de problemas básicos y frecuentes (quinta tarea preliminar). Se trata de pedir asistencia a lo que llamamos “los 6 expertos”, a saber: los diccionarios, los corpus, las gramáticas, los nativos, el verificador ortográfico y el profesor. El profesor también puede pedir a los alumnos que controlen especialmente las observaciones del propio profesor sobre los problemas frecuentes en la(s) tarea(s) anteriores, registradas en el portafolio (véase más abajo). Al controlar estos puntos de especial interés, resulta

que los problemas señalados casi siempre mejoran significativamente más que otros no tratados de esta manera. Además, tal actividad conlleva un segundo encuentro significativo con estructuras que quedan por asimilar.

He aquí algunos instrumentos que el profesor podría introducir en cada uno de los niveles del Marco Común:

A1:

- Enseñar el uso más frecuente y correcto de los diccionarios mono y bilingües o de instrumentos lexicográficos de la web 2.0/3.0, tipo Linguee, Babla o Glosbe, donde al usuario casi se le obliga a ver el contexto en el que se encuentran las traducciones y así se le invita mucho menos a copiar y pegar palabra por palabra.
- Usar algún verificador ortográfico como el de Microsoft Word o alguno disponible en internet como <http://lomastv.com/free-online-spanish-spelling-grammar-checker.php>

A2:

- Integrar instrumentos como Wordreference (especialmente útil por sus “compound forms” y su foro), el uso “avanzado” de Google o, mejor que Google, el de Webcorp: [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com); [www.google.es](http://www.google.es), <http://www.webcorp.org.uk/>

B1: instrumentos como Wortschatz: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>;

B2: instrumentos como el Crea o CORPES XXI (versión beta del nuevo Corpus del Español del Siglo XXI) <http://www.rae.es>  
> <http://corpus.rae.es/creanet.html>

C1-2: instrumentos como Corpus del español [www.corpusdelespanol.org](http://www.corpusdelespanol.org)

## 6. Pida “entrega a domicilio” con portafolio culinario

Como veremos más adelante, entregar los trabajos de los alumnos digitalmente ofrece varias ventajas, aunque este tipo de entrega no sea indispensable. Lo más importante es que cada redacción nueva incluya un segundo documento (un portafolio de redacción) con los siguientes elementos:

- Una autoevaluación final de la tarea anterior.
- Una autoevaluación preliminar (lista de control/guión) de la nueva tarea.
- Una corrección de la tarea anterior.

Un ejemplo de tal documento se reproduce a continuación. La gran ventaja de este documento es que invita y hasta obliga al alumno a respetar unas fases cuya importancia y grado de efectividad se demostrarán en la parte 3 de este trabajo.

Por experiencia propia sabemos que sin esta obligación los alumnos tienden a saltar varias fases y producir así redacciones de una calidad significativamente inferior. Además, aprenden a conocer y tener en cuenta sus propios puntos fuertes y débiles. En otras palabras, constituye otra serie de encuentros significativos con el material que queda por asimilar.

*Portafolio de redacción de .....*

*A. Autoevaluación FINAL de la tarea de redacción n° .....*

1. Comentario general del profesor sobre la tarea anterior (si se trata de la primera tarea: ¿cuáles fueron los comentarios más representativos sobre tus redacciones del año pasado?): ...

2. Lo que he aprendido con esta tarea (si se trata de la primera tarea: ¿cuáles son las cosas más importantes que has aprendido de tus redacciones del año pasado?): ...

3. ¿Qué has hecho para evitar estos problemas en el futuro (ejercicios con Trampas y Pistas: especifica los resultados generales: ¿qué has aprendido?)...

*B. Autoevaluación PRELIMINAR (lista de control) de la NUEVA tarea de redacción n° .....*

1. ¿Has realizado una lluvia de ideas? Sí/No
2. ¿Has apuntado/citado tus fuentes? Sí/No
3. ¿Te has fijado en el modelo del tipo de texto? Sí/No
4. ¿Has organizado tus ideas según el modelo del género textual? Sí/No
5. ¿Has escrito primero un borrador? Sí/No
6. Subraya qué tipo de instrumentos y técnicas has utilizado: diccionarios monolingües; diccionarios multilingües; corpus; verificador ortográfico; leer en voz alta.
7. Detalla aquí qué has buscado y en qué instrumentos: ...
8. Detalla aquí qué has corregido gracias al verificador ortográfico: ...
9. Detalla aquí qué has podido mejorar gracias a las observaciones de las retroalimentaciones anteriores: ...

10. Detalla aquí qué has podido mejorar gracias a las observaciones sobre tu tarea anterior:

11. Detalla aquí qué has podido mejorar gracias a los puntos de especial interés (menciona también cuáles son): ...

12. Detalla aquí qué habéis mejorado gracias a la evaluación por pares: ...

### *C. Corrección de la tarea anterior*

Corrige aquí tu/vuestra redacción anterior. Integra tus cambios en el texto original, de modo que haya UN SOLO TEXTO en el que figure tu versión original tachada, seguida de los cambios marcados en letras negrillas y con un fondo de color amarillo.

7. Haga análisis en el laboratorio culinario de Ferrán...

El uso de un programa de corrección digital y semi-automática como Markin<sup>9</sup> permite realizar las siguientes tareas:

- anotar sistemáticamente;
- introducir anotaciones positivas y críticas que no dan la respuesta sino que obligan al alumno a reflexionar/buscar/discutir/considerar alternativas;
- enfocar las estructuras típicas (Ej.: nominalización);
- referir bases de datos propias y externas;
- calcular estadísticas individuales y colectivas, que revelan los puntos fuertes y débiles más frecuentes de un grupo;

---

<sup>9</sup> Markin, ± € 20,00 (<http://www.cict.co.uk/software/markin/>). El uso del programa se explica en Buyse, Delbecque & Speelman (2009).



- añadir comentarios (+/- notas).

Por otro lado, un programa de extracción permite obtener estadísticas más elaboradas: Ej.: TextPad (<http://www.textpad.com>), Abundantia Verborum (<http://www.ling.arts.kuleuven.ac.be/genling/abundant/obtain.htm>) o Wordsmith Tools (<http://www.lexically.net/wordsmith/>).

## 8. Retroalimente y póngales recetas para practicar

La última fase que implica una colaboración por parte del alumno es la de la retroalimentación, donde se trata de lo siguiente: ....

- elaborar un documento de *feedback* que incluya:
  - estadísticas colectivas (y comparativas);
  - un ejemplo de un texto en su totalidad;
  - una selección de fragmentos anotados para discutir;
  - referencias a los instrumentos ofrecidos;
- poner a disposición de los estudiantes bases de datos (en papel o en soporte digital) con ejercicios suplementarios temáticos;
- analizar los datos y discutir cambios recurriendo a los instrumentos disponibles;
- prever tiempo para la tutoría individual (si hace falta);
- ofrecer ejercicios suplementarios en internet o en papel (Ej.: Buyse, Delbecque & Speelman, 2009).

Individualmente el alumno analiza y discute la corrección de su tarea anterior (tarea posterior 1) y elabora una versión corregida o aumentada (tarea posterior 2). Esta compone junto con la autoevaluación de la tarea anterior (tarea posterior 3) y la de la tarea nueva el portafolio de redacción que tiene que entregar (véase la fase 6).

Esta fase no sólo contiene una última serie de encuentros significativos con el material que queda por asimilar, sino que también apoya el proceso de interiorización:

This talk about language (metatalk) mediates second language learning. Talk supports the process of internalization — the ‘moving inwards’ of joint (intermental) activity to psychological (intramental) activity”. (Swain & Lapkin, 2001, p.3)

En total, las ocho primeras fases permiten tener unos 10 “encuentros significativos” con la materia que queda por adquirir.

## 9. El progreso es la mejor vitamina

Hasta ahora se ha presentado una serie de actividades que conllevan estímulos recurrentes para progresar. Pero ¿dónde está la recompensa? La evaluación se basa enteramente en el portafolio final y se calcula, por un lado, a partir de la media de los resultados de las tareas respectivas, corregidas a partir del progreso realizado en la propia redacción, por ejemplo. +2, o +2/-2, o +3/-1, etc.; por otro, a partir de la autoevaluación de este progreso, realizada en el portafolio.

Otra manera de evaluar es que la nota final para una tarea sea la combinación de tres notas:

- evaluación del progreso con respecto al *feedback* individual de la(s) tarea(s) anteriores en la versión anotada de la redacción (10% del total = 2/20; 2 = mucho; 1 = poco; 0 = ninguno);
- evaluación del progreso con respecto al *feedback* colectivo de la(s) tarea(s) anteriores en el documento de retroalimentación colectiva (10% del total = 2/20 ; 2 = mucho; 1 = poco; 0 = ninguno;

- evaluación de la calidad en términos absolutos de la tarea actual (80% del total = 14/20).

Aparte de esta nota, se puntúan también el portafolio y la versión corregida de la tarea anterior.

## 10. Evalúe el menú

Asimismo hace falta evaluar el propio curso y su rendimiento. Para ello se pueden combinar los resultados de los tres siguientes tipos de análisis:

- Comparación de las estadísticas de cada tarea en una hoja de cálculos que calcula la evolución de la calidad de las redacciones por grupo a lo largo de un año entero.
- Cálculo de las estadísticas de anotación para todos los archivos previamente corregidos de un año entero (a través del programa Markin). Puestos los resultados en una hoja de cálculos como Excel se calculan los problemas y puntos fuertes más frecuentes de uno o varios grupos a lo largo de todo el año.
- Encuesta entre los alumnos y/o los tutores que permite evaluar las opiniones de ambos grupos con respecto al rendimiento del trabajo dentro y fuera de la clase.

El análisis de estos datos le lleva al tutor a recorrer las fases del "PDCA-circle" (Plan-Do-Check-Act), es decir,

- un buen profesional se plantea unos objetivos ('plan') al principio de un curso (Ej.: "en este nivel/curso básico voy a trabajar sobre todo en la ortografía, morfología, el léxico, la concordancia y el uso de las preposiciones, además de estimular a los alumnos a ser creativos");

- a lo largo del año se suele trabajar en la realización de estos objetivos ('do');
- al final se evalúa ('check') en qué medida los objetivos se han realizado (por ejemplo mediante el triple análisis descrito aquí);
- se aprovechan estos resultados para modificar, si hace falta, los objetivos y/o las actividades ('act').

### 3. Prueba ciega del sabor

¿Cuál es el efecto del uso de los ingredientes descritos en el apartado 2? Nuestras propias evaluaciones hasta el día de hoy nos han permitido sacar las conclusiones siguientes.

De una encuesta realizada entre los supervisores de 3 instituciones, 2 carreras y 3 niveles concluimos las siguientes ventajas de este procedimiento:

- la anotación es más sistemática y exhaustiva;
- las anotaciones apuntan hacia una solución e invitan a la reflexión;
- las estadísticas individuales y colectivas ayudan a los alumnos a autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas;
- el tiempo extra — si lo hay — rinde.

La misma encuesta realizada entre 169 estudiantes de 3 instituciones, 2 carreras y 3 niveles lleva a las conclusiones siguientes:

- el sistema de anotación invita a la reflexión (+90%);
- las anotaciones apuntan hacia una solución (+80%);
- las anotaciones (tanto las positivas como las críticas) y las estadísticas (las individuales como las colectivas) ayudan a

- autoevaluarse, a situarse con respecto al resto del grupo y a encontrar los mayores problemas (+80%);
- el sistema es mucho más motivador (+70%), tanto por las anotaciones (+80%) como por las estadísticas (+80%) y el comentario general (+80%);
- la discusión en la clase ayuda a evitar los mismos problemas (+80%).

Asimismo, las notas presentadas en la Tabla 1 muestran que entre 2003-2004 (cuando se trabajaba de manera tradicional) y 2013-2014 (después de introducir paulatinamente las 10 fases a partir del 2006-2007):

- el nivel medio de la prueba de redacción final subió aproximadamente un 15%: de 12.1 a 14.2 sobre 20 para el 3<sup>er</sup>. Curso (+10%); de 11.3 a 13.4 en el 2<sup>o</sup> Curso (+20%);
- el número de problemas o errores bajó con un promedio de un 65%.

	2003-2004		2006-2007		2007-2013 (media)	
	Ba 2	Ba 3	Ba 2	Ba 3	Ba 2	Ba 3
Evolución de las notas en el test final de Expresión Escrita	11.3	12.1	13.5	13.1	13.4	14.2
Evolución del número de problemas entre la primera y la última tarea de redacción	+2%	-5%	-50%	-60%	-50%	-79%

Tabla 1. Las notas de los cursos de Expresión Escrita en los cursos del 2<sup>o</sup>. Y 3<sup>er</sup>. grado (“Bachelor 2” y “Bachelor 3”).

Si el evaluador no puede o no quiere manejar el instrumental informático, sigue siendo posible sacar provecho de las ventajas del sistema. Para ello, podría anotar manualmente las redacciones, pero con el mismo grado de sistematicidad, además de poner a disposición de los estudiantes la lista de abreviaturas, categorías y ejemplos, para que puedan analizar las observaciones, rellenar el portafolio

y realizar ejercicios suplementarios. Para tener una idea objetiva de los elementos fuertes y débiles, se debería pedir al estudiante que añada a la autoevaluación la frecuencia de cada punto fuerte o débil mencionado. Además, el evaluador puede esforzarse en anotar tanto elementos positivos como críticos y no enfocar el error sino la asimilación de las estructuras típicas del español.

Por otra parte, la metodología también se puede aplicar fuera de las carreras de lenguas, a condición de que se simplifique la barra de botones y que sólo se mantengan los términos lingüísticos más comunes.

En suma, el sistema de anotación que acabamos de presentar, no solo es más apropiado para la generación actual, sino que tiene la ventaja de ser más sistemático, motivador y rentable, además de estar orientado hacia la asimilación de conocimientos, destrezas, aspectos (meta)cognitivos y actitudes. Permite conocer los puntos débiles (y fuertes) de cada alumno, curso y público, de modo que sus resultados constituyan un instrumento fidedigno para elaborar un currículum más eficaz.

## BIBLIOGRAFÍA

- Buyse, K. & Torfs, G. (1999). Magister. El tutor electrónico de la Handelshogeschool. Un programa de “auto-estudio guiado” en un curso de español interactivo. *Enfoque comunicativo y Gramática*, 923-935. Santiago: Asele & Universidad de Santiago de Compostela.
- Buyse, K. (2006). Motivating writing teaching. In K. Vanden Branden et al. (Eds.), *Task Based Language Teaching, I.T.L. International Review of Applied Linguistics* 152, (111-126), Leuven: Peeters.
- Buyse, K. (2007a.). 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.
- Buyse, K. (2007b.). Escritura eficaz y motivadora. *Foco*. 12-18. Amersfoort: Asociación de Profesores de Español de Holanda.
- Buyse, K, Delbecque, N. & Speelman, D. (2009). *Trampas y pistas para la expresión escrita de los neerlandófonos*. Averbode/Madrid: Averbode/Edelsa.

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Tübingen: Pearson.
- Muñoz Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Lingüística en la red*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment*. London, UK: Pearson International.