

Fuentes lexicográficas y recursos digitales para la enseñanza de la escritura académica.

Lexycographic sources and digital resources for the teaching of academic writing.

Isaac Castrillo de la Mata¹, Manuel Nevot Navarro², Carmen Vanesa Álvarez Rosa³, Emilia Velasco Marcos⁴
isaac_cdlm@usal.es, manuelanevot@usal.es, vane@usal.es, emilia@usal.es

¹ Departamento de Lengua Española

Universidad de Salamanca
Salamanca, España

² Departamento de Lengua Española

Universidad de Salamanca
Salamanca, España

³ Departamento de Lengua Española

Universidad de Salamanca
Salamanca, España

⁴ Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana

Universidad de Salamanca
Salamanca, España

Resumen- El propósito de este artículo es mostrar una propuesta de trabajo con alumnos universitarios que ayude a despertar en ellos la sensibilidad lingüística que les haga comprender la necesidad de redactar con la corrección adecuada. Para este propósito, creemos necesario presentarles algunas herramientas de consulta fundamentales en la resolución de dudas y problemas de redacción. Nuestra experiencia, en la enseñanza de recursos lexicográficos y de redacción académica, nos ha permitido observar que los alumnos presentan carencias en el conocimiento de las normas de redacción formal. Por ello, consideramos necesaria la elaboración de un programa de actuación encaminado a facilitarles el conocimiento sobre algunos recursos digitales que les permitan gestionar su autoaprendizaje. Estos recursos digitales podrían complementarse con algunos recursos más tradicionales de acceso en papel, ya que creemos que debemos facilitar a nuestros alumnos el acceso a todos los tipos de recursos disponibles.

Palabras clave: *Escritura académica, recursos digitales, tipología textual*

Abstract- The purpose of this article is to show a proposal of work with university students that helps awaken in them the linguistic sensitivity that makes them understand the need to write with proper correction. For this purpose, we consider necessary to present some fundamental tools for the resolution of doubts and problems of writing. From our experience, teaching lexicographical resources and academic writing we observed that the students present lack of knowledge about formal writing rules. Therefore, we consider necessary the elaboration of a program of action aimed at facilitating the knowledge of some digital resources that allow them to manage their self-learning. These digital resources could be complemented with some more traditional paper access resources; because we believe that we must provide our students with access to all types of available resources.

Keywords: *Academic writing, digital resources, textual typology*

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto surge para tratar de solucionar los problemas detectados en la elaboración de textos en los estudiantes universitarios de grado. En la legislación vigente durante la

enseñanza preuniversitaria de los alumnos con los que hemos trabajado se afirma que uno de los objetivos de la educación secundaria obligatoria es:

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. (art. 23 LOE 2/2006, de 3 de mayo)

Asimismo, uno de los objetivos durante su enseñanza de bachillerato se enunciaba como:

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma. (art. 33 LOE 2/2006, de 3 de mayo)

Sin embargo, se observan errores en todos los niveles: ortográfico, léxico, sintáctico, selección y citación de las fuentes, coherencia, cohesión, etc. Creemos que estos errores afectan de forma significativa a toda su formación académica y no únicamente a la elaboración de trabajos escritos, ya que, en los exámenes se aprecian carencias en la expresión de las ideas, muchas veces debido al desconocimiento en el uso de determinados recursos lingüísticos y estrategias de redacción.

Por esta razón, hemos creído conveniente desarrollar un proyecto que facilite a los alumnos la adquisición de estas competencias básicas, que les acompañarán a lo largo de toda su vida académica. Para ello, a lo largo del curso académico 2016-2017 hemos analizado la evolución de los trabajos de algunos alumnos de grado de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca.

A pesar de que se han elaborado muchos materiales encaminados a ayudar al alumno en el desarrollo de las distintas fases de creación del texto (Montolío, 2000; Reyes, 2008; Instituto Cervantes, 2011; Montolío, 2014), creemos que este problema no tiene una fácil solución y que los alumnos no parecen entender la gravedad del mismo y la importancia de solucionarlo. Por otra parte, es posible que en la formación académica actual exista una relajación en los criterios de penalización de estos errores cuando se cometen

Octubre 4-6, 2017, Zaragoza, ESPAÑA

IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2017)

en la lengua materna, dejando que prime el conocimiento del contenido sobre su expresión y su transmisión.

2. CONTEXTO

El estudio llevado a cabo se enmarca dentro de la asignatura de *Elaboración de textos científicos en español*, impartida en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Esta asignatura es una materia optativa de primer ciclo (1º y 2º cursos) ofertada para los alumnos de cualquier especialidad de la Facultad y que se desarrolla durante el segundo cuatrimestre, con lo cual se supone que todos los alumnos han tenido contacto con el mundo académico universitario y los textos que en él se utilizan. La asignatura tiene 3 créditos ECTS, que equivalen a 32 horas dirigidas por el profesor y 43 horas de trabajo y estudio por parte del alumno.

Un 90% de la evaluación de la asignatura se realiza exclusivamente a través de la entrega de trabajos escritos, lo cual creemos que propicia que los alumnos sientan la importancia de utilizar los recursos explicados en clase.

A. Objetivos

Los objetivos perseguidos han sido:

1. Concienciar de la importancia de una buena redacción.
2. Transmitir las características y funciones de los textos académicos.
3. Fomentar la reflexión sobre el proceso de redacción.
4. Reducir el número de errores lingüísticos de forma gradual.
5. Fomentar el uso de recursos y herramientas de consulta que ayuden a solucionar los problemas de redacción.
6. Fomentar una buena selección de fuentes de consulta a través de la reflexión crítica; así como concienciar sobre la importancia de la citación.

3. DESCRIPCIÓN

El proceso llevado a cabo se desarrolló en diferentes fases consecutivas. En ellas se trató de incluir tanto contenidos teóricos como prácticos. La finalidad de los contenidos prácticos era ofrecer a los alumnos algunos recursos útiles que les permitiesen realizar consultas de forma autónoma y, de este modo, autorregular su proceso de composición de textos.

En primer lugar, se presentaron las características, funciones y finalidad de los principales textos académicos. Este contenido teórico es el que utilizaríamos como base para construir el resto de los contenidos. En este primer momento se hizo especial hincapié en la importancia de realizar una buena selección de fuentes de consulta; así como en el proceso de citación.

A continuación se explicó la importancia de una correcta selección léxica. En este apartado se introdujo el uso de diferentes diccionarios: generales, como el de la RAE; ideológicos, como el de Julio Casares (1942); combinatorios, como el REDES (Bosque, 2004) y de sinónimos y antónimos, como el de María Moliner (2012). Para este último tipo, se trabajó también el diccionario de sinónimos y antónimos

incorporado en algunos procesadores de textos, especialmente el del Microsoft Word, que era el utilizado mayoritariamente por los alumnos. Se cerró esta explicación haciendo mención a los diccionarios de especialidad. Durante el desarrollo de esta fase se observó que los alumnos tenían un gran desconocimiento de la información que puede obtenerse de fuentes básicas, como el diccionario.

En la etapa siguiente se analizaron los principales errores de puntuación que suelen cometerse en la lengua española. Los recursos con los que se trabajaron fueron la *Ortografía de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2010), y el *Diccionario Panhispánico de dudas* (Real Academia Española, 2005), al que se recurrirá de nuevo.

Por último, se trabajaron los aspectos morfológicos y sintácticos, para lo cual se retomó el *Diccionario Panhispánico de dudas* (Real Academia Española, 2005) y se ampliaron los recursos de consulta con las explicaciones de uso del *Nuevo diccionario de dudas y dificultades* de Manuel Seco (2011) y algunos manuales de estilo, como el ofrecido por la *Fundación del Español Urgente*.

Se ha tratado de presentar los distintos contenidos de forma gradual, de forma que se comenzase por los problemas más fácilmente solucionables (léxico y ortografía) y se llegase a otros más complejos (sintaxis). Con este proceder, los enseñantes tendrán un uso más fluido de las herramientas cuanto más difíciles sean los problemas a solucionar.

En el futuro, creemos que, con más tiempo de trabajo, se debería ampliar el proyecto hacia la solución de problemas de coherencia y cohesión. Para ello, consideramos que existen dos obras de consulta importantes: el *Diccionario de partículas* de Luis Santos (2003) y el *Diccionario de partículas discursivas del Español* (Briz Gómez y Grupo Val.Es.Co., 2008). Creemos que la comprensión del contenido de estas obras requiere de una mayor formación por parte de los alumnos, ya que las explicaciones que en ocasiones se dan requieren de conocimientos sintácticos altos para su comprensión.

Durante el curso académico 2016-2017 se ha desarrollado una fase inicial de este proyecto, el cual se ha ido puliendo y ampliando, de modo que podamos poner en práctica una versión mejorada del mismo durante los siguientes cursos académicos. En un primer momento, nos hemos focalizado en la instrucción teórica y en la presentación de los materiales y recursos por parte del profesor, pero creemos que el desarrollo de un mayor número de prácticas guiadas que den paso a prácticas autorreguladas debe incorporarse desde el inicio a la labor futura.

Junto a las diferentes sesiones de trabajo guiado en el aula, se propusieron una serie de actividades destinadas a la puesta en práctica de lo aprendido por parte de los alumnos. Para ello se planteó la redacción de un trabajo académico completo que debían entregar en varias fases y cuya calificación equivaldría al 90% de la evaluación de la asignatura. Fueron tres las etapas:

1. Redacción de un primer borrador, tras la finalización de las explicaciones correspondientes

a la primera fase del proyecto (características y finalidad de los trabajos académicos).

2. Corrección del borrador, tras recibir la totalidad de las explicaciones.
3. Revisión final del trabajo, tras recibir *feedback* por parte del profesor.

Cada una de estas entregas supone un 30% de la calificación de la asignatura.

4. RESULTADOS

A lo largo del desarrollo de la asignatura, se pudieron observar mejoras cualitativas en los diferentes aspectos trabajados. Se pretende medir dichas mejoras cuantitativamente durante la aplicación del proyecto en futuros cursos académicos. En estos momentos estamos comenzando con el diseño de rúbricas de evaluación que permitan medir cuantitativamente la evolución de los alumnos.

Por el momento, tras comparar las distintas fases de entrega de los trabajos individuales de cada alumno podemos adelantar algunos resultados:

Como ya apuntan otros autores que han trabajado sobre el tema (Casanovas, 2016), a lo largo del proceso de búsqueda de fuentes de información, aunque los alumnos reconocen el prestigio de los recursos impresos, acuden a buscadores generales, presentes en su vida diaria. No parecen diferenciar la búsqueda de información académica de las búsquedas cotidianas.

Por otro lado, aunque se ha producido una mejora evidente en el proceso de citación, esta dista mucho de ser correcta. Creemos que, a pesar de recibir formación explícita sobre el tema, los alumnos no reconocen la función de los sistemas de citación.

Hemos notado también que, por razones que desconocemos, algunos estudiantes se desmotivaron y no siguieron el proceso pautado. Aunque continuaron con la entrega periódica de tareas, no tuvieron en cuenta al *feedback* que se les proporcionaba. Estos alumnos, aunque mejoraron ligeramente en algunos aspectos de redacción, generalmente en ortografía y léxico, no lo hicieron en la calidad general del texto. Estos resultados parecen coincidir con los de otros autores (Llanos Casado y Villayandre Llamazares, 2014), que han observado que los errores ortotipográficos son los que presentan una más fácil solución. En muchas ocasiones se limitaron a realizar las modificaciones puntuales que se les sugirieron, pero sin extrapolarlas al resto del texto.

Por otro lado, y aunque no ha sido un punto fundamental en el desarrollo de nuestro proyecto, hemos percibido que las mejoras en la coherencia y la cohesión de los textos son más difíciles de conseguir, aunque hemos constatado que, en el apartado de cohesión, el uso de los marcadores es fácilmente mejorable a través de la instrucción explícita y la explicación de las instrucciones de procesamiento que introduce cada uno de los marcadores.

En cuanto al uso de los recursos trabajados, hemos testimoniado que los alumnos no consultan de forma

sistemática los recursos especializados presentados. Aunque se les facilite el acceso a ellos y se les explique su funcionamiento, suelen esperar a recibir el *feedback* del profesor para realizar las correcciones pertinentes. La única excepción se ha observado en el uso de las herramientas incorporadas en los procesadores de texto, a pesar de haber informado a los alumnos de que son las menos fiables de todas las presentadas. Suponemos que la facilidad de aplicarlas es lo que ha incitado a los alumnos a decantarse por este tipo de recursos.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de esbozar una posibilidad de trabajo que palie las carencias de redacción de nuestros estudiantes universitarios.

A pesar de haber obtenido algunos resultados tras el análisis de la evolución de los trabajos propuestos, creemos que queda mucho trabajo por realizar.

En primer lugar, no se han cuantificado los errores detectados, hecho que se pretende solventar en el futuro. No solo se tratará de cuantificar los errores de cada nivel textual, sino que se intentará establecer una clasificación atendiendo a su gravedad (desde los que dificultan la comprensión de la información hasta los que no; diferenciando también entre errores sistemáticos y espontáneos, los cuales pueden ser simples despistes producidos por una revisión nula o deficiente).

Además, se contempla la posibilidad de trabajar, no solo de forma individual con los alumnos, sino estableciendo grupos de trabajo. Esto nos permitirá estudiar cómo afecta la colaboración al proceso de redacción. Se prevé organizar los grupos dependiendo del nivel de redacción observado en los alumnos y colocando en un mismo grupo a aquellos que presenten un nivel similar, de forma que la evolución se produzca de forma simultánea entre todos y no exista la posibilidad de que un alumno con un conocimiento más avanzado cargue sobre sí el peso de la revisión.

Por último, se considera necesario ampliar el proyecto a un número mayor de estudiantes, de diferentes ramas. Asimismo, creemos oportuno desarrollar proyectos de actualización docente que permitan la formación de estos en las últimas normas académicas de redacción.

REFERENCIAS

- Bosque, I. (dir.) (2004). *Diccionario REDES: diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones S.M.
- Briz Gómez, A. y Grupo Val.Es.Co. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Casanovas Catalá, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, pp. 77-88
- Casares, J. (1942). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Madrid: Gredos.

- Instituto Cervantes (2011). *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Llanos Casado, L. y Villayandre Llamazares, M. (2014). Nuevas tecnologías y escritura académica. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. Janus, Anexo 1, pp. 263-275
- Moliner, M. (2012). *Diccionario de sinónimos y antónimos*. Madrid: Gredos.
- Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica* (3 vols.) Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (dir.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional* (2 vols.) Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª edición). Disponible en <<http://dle.rae.es>>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Disponible en <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Reyes, G. (2008). *Cómo escribir bien en español* (6ª edición). Madrid: Arco / Libros.
- Santos, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones
- Seco, M. (2011). *Nuevo diccionario de dudas y dificultades*. Madrid: Espasa-Calpe.