

Nuevas tecnologías y escritura académica¹

LAURA LLANOS CASADO
Universidad de León
lllac@unileon.es

MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES
Universidad de León
mwill@unileon.es

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de apoyo a la innovación docente “Escritura académica” (PAID, 2013), dentro de la línea de actuación “diseño o renovación de metodologías docentes activas, que fomenten la participación del estudiante en el aprendizaje en las titulaciones oficiales de grado y máster de la ULE”, surge para intentar dar respuesta a los problemas detectados en los trabajos de estudiantes de grado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En el origen de estos está, por una parte, el desconocimiento de la norma académica y, por otra parte, la falta de referentes en lo que a la redacción de trabajos escritos se refiere. Así, son frecuentes los errores lingüísticos en todos los niveles: faltas de ortografía, discordancias, mal uso de pronombres y tiempos verbales, escaso empleo de conectores textuales, falta de coherencia entre las partes del discurso, inadecuación léxica, ausencia de referencias bibliográficas o forma incorrecta de citarlas, etc. Esta situación repercute de manera negativa en los escritos académicos que los estudiantes presentan a lo largo de su carrera: trabajos, exámenes, memorias de fin de grado, etcétera.

En relación con la situación descrita y teniendo en cuenta que el trabajo de fin de grado (TFG) es una materia común en todas las ramas del conocimiento, se ha considerado necesaria una propuesta que, sirviéndose de las tecnologías de la información y la comunicación así como de recursos gratuitos –en consonancia con las nuevas tendencias metodológicas de enseñanza– permita a los estudiantes perfeccionar su expresión escrita en los múltiples trabajos que tienen que redactar y presentar a lo largo de la carrera.

¹ Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto “Escritura académica” (PAID 2013) de la Universidad de León. Además de las autoras, han colaborado en el mismo: Salvador Gutiérrez Ordóñez, Marina Maquieira Rodríguez, Carmen Lanero Rodríguez, Noelia González Verdejo, Marta Alhama Allende y Antonio Barreñada García.

La parte fundamental de la investigación se ha centrado en la revisión de las estrategias fundamentales (planificación, escritura, revisión) y los mecanismos lingüísticos (reglas de puntuación, uso de conectores, mecanismos de objetivación, etc.) necesarios para abordar con éxito la redacción de textos propios del ámbito académico, teniendo siempre en mente como objetivo final el TFG.

De forma esquemática, los objetivos específicos a los que se ha atendido durante el desarrollo del proyecto se resumen en los siguientes puntos:

- Valorar la importancia de la redacción.
- Mejorar la producción escrita en general.
- Reducir el número de errores lingüísticos.
- Conocer las normas que rigen la expresión escrita en español.
- Fomentar el uso de recursos bibliográficos.
- Fomentar el uso de otros recursos relacionados con las nuevas tecnologías (diccionarios electrónicos, blogs, páginas web, herramientas de trabajo colaborativo, portafolio electrónico, Moodle institucional...).
- Redactar textos con adecuación ortotipográfica (grafía, acentuación, puntuación), gramatical (morfológica y sintáctica), léxica y discursiva.
- Fomentar el trabajo autónomo del estudiante.
- Estimular el uso de nuevas tecnologías por parte del profesorado de la Universidad de León (ULE).

2. FASES DEL PROYECTO

La primera fase del proyecto se ha desarrollado durante el segundo semestre del curso académico 2012-2013 con alumnos de la asignatura "Lengua española y medios de comunicación" de tercer curso del Grado en Educación Social. El grupo estaba constituido por ocho hablantes nativos de español y diez sinohablantes. La secuenciación llevada a cabo ha sido la siguiente:

1. Como punto de partida, se realizó una evaluación inicial, para la cual se pidió a los estudiantes que redactaran un texto académico manuscrito² –el comentario de un artículo periodístico³– de un tema de interés relacionado con su ámbito de estudio. Para esta tarea no se les dio ninguna indicación específica, ya que precisamente el objetivo era detectar los problemas más generalizados en sus escritos, sin que ellos fueran conscientes del objeto de la investigación.
2. A continuación, en una primera corrección, se marcaron y aislaron las incorrecciones más frecuentes, clasificándolas según su tipología (con etiquetas del tipo: "discordancia", "léxico", "repetición", "ausencia de estructuradores del discurso", etc.), como se observa en la figura 1. Tras el análisis, sistematización y clasificación de los principales tipos de errores, se observó que una gran parte de ellos giraba en torno a tres aspectos:

² El motivo de preferir en esta fase textos manuscritos es que, de esta manera, se evita la posible influencia de los correctores automáticos incorporados en los procesadores de texto.

³ "El que escriba 'habrir' no debería graduarse" (de Elisa Silió, *El País*, 16/02/2013).

“El que escriba ‘habrir’ no debería graduarse”

Análisis de texto:

Nos encontramos ante un artículo publicado en el diario “El País” el 16 de Febrero del 2013 por una colaboradora habitual de dicho diario, Elisa Silló.

La intención de la autora es hacernos reflexionar este grave problema, el incorrecto uso del castellano por parte de la población joven. Para ello, hace uso de innumerables ejemplos de relatos de expertos académicos y de datos científicos (Barómetro de hábitos de lectura 2012 y Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora).

Halla también que el problema no es únicamente ortográfico, si no también sintáctico. Hace hincapié en que el análisis y los acentos importan tanto como las faltas.

La solución que propone el grupo de los docentes a la mala ortografía es que tienen que bajarse la nota

Comentario [M1]: Mal uso de mayúsculas

Comentario [M2]: Repetición léxica

Comentario [M3]: Falta de preposición

Comentario [M4]: Falta de ortografía

Comentario [M5]: Discordancia

Fig. 1. Texto con marcas de corrección.

- Cuestiones ortotipográficas motivadas, bien por el desconocimiento de las normas y convenciones vigentes, bien por descuidos (estos sin relevancia para el propósito de nuestro estudio).
 - Cuestiones morfosintácticas relacionadas, por una parte, con el mal uso de los pronombres átonos pronominales (casos de laísmos, leísmos y loísmos, motivadas por dudas sobre el régimen verbal o por la procedencia geográfica de los hablantes) y, por otra parte, con la presencia de discordancias nominales y verbales. En cuanto a estas últimas, se concluyó que se debían, en la mayoría de los casos, a la amplia distancia entre el referente y el elemento con el que aquel debía concordar o a la preeminencia de la concordancia *ad sensum* sobre la gramatical.
 - Cuestiones relacionadas con la estructuración del discurso. Aquí, los problemas se centraban en la excesiva longitud de los párrafos –además, mal puntuados– y a la ausencia de marcadores textuales.
3. Después, se devolvieron los escritos a los alumnos para su revisión individual, previa a la entrega de la versión definitiva. Fue en este momento cuando se procedió a presentar el proyecto a los estudiantes, pidiéndoles su colaboración y destacando la importancia de una buena redacción. De este modo fueron conscientes de que cometían más errores de los que inicialmente pensaban, errores que, además, coincidían en la mayoría de los casos.
 4. En una posterior sesión presencial en grupo, se llevó al aula una selección de muestras de sus propios escritos para que ellos mismos propusieran redacciones alternativas a las oraciones o párrafos que contenían

incorrecciones de algún tipo. Solo después de su intervención se explicaba el porqué del error.

5. Con el objetivo de intentar reducir estas incorrecciones, las clases se estructuraron precisamente en relación con las áreas problemáticas: la ortografía, la morfosintaxis y el nivel discursivo. Así, para cada una de ellas, se elaboraron fichas y presentaciones con explicaciones teóricas, se propusieron ejercicios interactivos de corrección automática y se proporcionaron recursos bibliográficos y otros materiales de referencia disponibles de forma gratuita en Internet (como la página de la Real Academia Española: *DRAE*, *DPD*, *CREA*; la de *Fundéu*; el diccionario *Clave*; *Lexipedia*, etcétera).
6. Por último, para valorar la incidencia de las actividades llevadas a cabo durante el semestre, se propuso la redacción de un texto en una sesión presencial. Los resultados pusieron de manifiesto que, si se llama la atención de los estudiantes sobre la existencia de errores en sus propias redacciones y estos se convierten en tema de reflexión explícita en el aula, es posible producir escritos de mayor calidad.

En resumen, de forma esquemática, las fases en que se ha desarrollado el proyecto han sido las siguientes:

1. Evaluación inicial: primera versión.
2. Clasificación y tipología de errores.
3. Revisión individual de la primera versión (no presencial).
4. Revisión presencial en grupo.
5. Elaboración de materiales de apoyo:
 - Cuestionarios.
 - Fichas teóricas.
 - Recursos en Internet.
6. Evaluación final.

3. DESARROLLO DEL TRABAJO

Como ya se ha señalado, el proyecto se inició con la lectura de un texto periodístico que, precisamente, trataba el tema de la preocupante presencia de errores ortográficos entre estudiantes universitarios (Silió, 2013). A raíz de los comentarios sobre este artículo, se constató que las incorrecciones más frecuentes se pueden sistematizar en la tipología que se ofrece a continuación:

a) Errores ortotipográficos.

1. Uso inadecuado de la coma (separando sujeto y verbo, o verbo y complementos).
 - *El profesores López, requirió a sus alumnos que trajeran...*
 - *La autora, recurre a encuestas oficiales y datos reales.*
 - *Es importante destacar que muchos profesores de ciencias, no le dan demasiada importancia a las faltas de ortografía.*
 - *La autora quiere mostrar al lector, que cada vez es más frecuente en los estudiantes universitarios cometer faltas.*

2. Errores de acentuación.

- *...dependiendo de a que se refieran...*
- *Uno de los últimos párrafos trata de los medios de comunicación y como influyen en la ortografía.*
- *Tanto el menos (signo matemático) como el guión (encargado de unir dos palabras, entre otros usos) no se encuentran presentes en el texto.*

b) Errores morfosintácticos.

3. Discordancias nominales.

- *Reproducción textuales*
- *Tecnicismo propios*
- *Uno de los opiniones se menciona...*
- *Se citan opiniones de los profesores, quien reclaman fuertemente que no...*
- *Empleo de tecnicismo propios de las materias que tratan...*
- *En la primera párrafo se conduce el tema...*
- *Como se cita en el texto, probablemente la falta de escribir "abrir" con "h" esté debido a que muchos...*
- *También destacan las comillas sencillas en palabras o citas que se encuentran dentro de una frase entrecomillada y que necesita ser destacada...*
- *(...) las noticias que contiene son de índole muy diverso (...)*

4. Discordancias verbales.

- *La solución que propone el grupo de los docentes a la mala ortografía es que tienen que bajarse la nota.*
- *El título y el subtítulo siempre se concentran en el tema y organiza el artículo bien.*
- *Los medios digitales condiciona la forma de escribir de los jóvenes.*
- *Usa palabras derivadas más largas cuando existe las palabras simples.*
- *Además, en los subtítulos se enumera opiniones sobre este problema.*
- *Sin embargo, todos los periódicos sirven sus intenciones, sea buenas o malas.*
- *...entre las características morfosintácticas se pueden destacar el uso de oraciones interrogativas.*

5. Falta de preposiciones o uso erróneo de estas.

- *Una foto de jóvenes jugando sus móviles.*
- *Transmite tendencia de rapidez.*
- *Los medios digitales sí tienen influencia a la forma de escribir de los jóvenes.*
- *Los jóvenes deben escribir en papel para reducir el impacto de los productos electrónicos para sus formas de escribir.*
- *La gente piensa más del segundo significado.*

6. Indicativo por subjuntivo.
 - *Se colocan imágenes y diagramas para que nos da una sensación de objetividad.*
 - *En el texto se usa la misma caligrafía para que se mantiene la identidad.*
 7. Discordancias en el uso de los pronombres.
 - *Propone la idea del escritor y, después, el artículo comienza a explicarlo.*
 8. Uso inadecuado de la conjunción *ni* cuando el primer elemento no está negado.
 - *Por eso omiten el punto final ni escriben con mayúsculas.*
 9. Uso inadecuado del adverbio *también* precediendo a la conjunción *sino* (y confusión con la secuencia formada por la conjunción *si* y el adverbio *no*).
 - *El título también refleja los sentimientos del autor, si no que también refleja la esencia del artículo.*
 10. Uso del sufijo *-mente* cuando aparecen dos o más adverbios coordinados.
 - *Ayudan al lector a entender el artículo rápidamente y precisamente.*
 - *Para que la gente lo pueda entender claramente y fácilmente.*
 - *Aparecen en los periódicos muchos usos erróneos del lenguaje, inadvertidamente o deliberadamente.*
 11. Uso del indeterminado *un* ante el adjetivo *otro*.
 - *El uso de neologismo es una otra característica del periódico.*
 12. Confusión entre los verbos *ser* ~ *estar*.
 - *El hábito de la lectura en España también es relacionado con el tema.*
 13. Regularización de sufijos irregulares.
 - *Admitible por admisible.*
 14. Uso del infinitivo fático.
 - *Una vez observado el último cuadro (...), decir que, en mi opinión, el problema radica en el propio sistema educativo.*
 - *Por si esto no fuera suficiente gancho para el lector, recordar que, como se ha expuesto, en el primer párrafo del texto la autora utiliza (...).*
- c) Errores discursivos.
15. Repeticiones y pobreza léxica.
 - *Se usan diferentes fuentes en diferentes sitios del artículo.*
 - *El título de un buen artículo debe ser capaz de atraer la atención del lector, lo que permite a los lectores leer su artículo con el interés de seguir leyendo el artículo. En la última parte del artículo (...).*
 - *La opinión de la mayoría de los profesores que opinan en este texto.*

- *...cosa que también llama la atención ya que precisamente "habrir" no sería una falta producto de los SMS ya que en los mensajes cortos lo que se pretende es la brevedad.*

Hay que puntualizar que la distribución de estos errores no es la misma entre los hablantes nativos y los no nativos. Característicos de estos últimos son: las discordancias nominales (en los sinohablantes, por la falta de flexión en su lengua), la ausencia o uso incorrecto de preposiciones, la confusión de formas verbales (indicativo/subjuntivo, tiempos verbales, *ser/estar...*), la combinación de *un* con *otro* (*un otro*), la coordinación de adverbios acabados en *-mente* sin eliminar este sufijo en uno de ellos y, en el caso de los adjetivos deverbales, el empleo de una base léxica que no se corresponde con la del derivado en español. Sin embargo, cuando los hablantes son nativos, las incorrecciones afectan, sobre todo, al plano discursivo; además, son especialmente frecuentes las discordancias verbales, la mayoría de ellas debidas a la presencia de incisos entre los términos correferentes o a la gran distancia entre estos. En este sentido, llama la atención el hecho de que los hablantes nativos apenas utilizan mecanismos de cohesión, mientras que los no nativos estructuran mejor sus discursos, quizá porque han recibido una formación explícita sobre el uso de marcadores y otros recursos textuales. Otros problemas observados se refieren a calcos semánticos –en especial del inglés (*soportar* por *apoyar*, como en “*Se citan las opiniones de alguien profesional para soportar la idea principal*”)– y al uso de archisílabos⁴ (*culpabilidad* por *culpa*, como en “*atribución de la culpabilidad a las redes sociales*”), ambos ampliamente documentados en los medios de comunicación, cuya influencia sobre la lengua se deja sentir cada vez más. Asimismo, la falta del dominio léxico se traduce en frecuentes usos inadecuados de términos por desconocimiento de su significado (como *abocar* en “*Las opiniones del profesorado sobre el tema son todas negativas, abocando toda la responsabilidad a los alumnos*”).

Para abordar de forma específica algunos de estos temas, se procedió a la elaboración de una serie de cuestionarios de respuesta múltiple, con una doble finalidad: por una parte, medir la cantidad y cualidad de los errores de los estudiantes; y, por otra parte, servir al profesor como guía para las explicaciones teóricas y el diseño de ejercicios prácticos de refuerzo.

Estos materiales se pusieron a disposición de los alumnos en el Moodle institucional de la asignatura. No obstante, a fin de hacerlos accesibles a un público más amplio, se han volcado también en el sistema de autor Hot Potatoes, y el resultado está disponible en el blog creado a tal efecto⁵. Como ejemplo, la figura 2 refleja un test de ortografía que incluye retroalimentación: muestra a los estudiantes la solución e indica la explicación del fenómeno, tomando como referencia las distintas ediciones de la *Ortografía* académica.

El análisis minucioso de las respuestas de este test nos permitió constatar que muchos de los errores obedecían al desconocimiento de las normas de ortografía básicas y no solo al de las nuevas, como sería de esperar. De hecho, en el diseño de la prueba la mayoría de ítems se había centrado en estas últimas,

⁴ Para un estudio más completo sobre el fenómeno del sesquipedalismo, véase Somoano Rodríguez (2012: 130-172).

⁵ Este cuestionario está accesible, al igual que otros de los elaborados, en el blog de apoyo empleado para el proyecto.

15. La globalización es ante todo un fenómeno antropológico: la humanidad se descubre _____ especie.

Seleccione una o más de una:

- a. como
 b. cómo

Según la *Ortografía básica* (pp. 48-51), *como* se escribe sin tilde cuando funciona a modo de preposición, esto es, cuando introduce un sustantivo o un grupo nominal haciéndolo depender de una palabra anterior: *Está satisfecha de su trabajo como profesora.*

La respuesta correcta es:
 como

16. Son cuatro temas que van a dar _____ hablar.

Seleccione una o más de una:

- a. qué
 b. que

Según la *Ortografía básica* (pág. 51), *que* es átono y se escribe sin tilde cuando forma parte de locuciones o expresiones: *dar que hablar/pensar, hay que ver, ni que decir tiene, etc.*

La respuesta correcta es:
 que

Fig. 2. Cuestionario en línea de ortografía.

mientras que las cuestiones referidas a las primeras ocupaban un lugar marginal. Una muestra significativa de esta tendencia lo ilustra la siguiente figura (Fig. 3), en la que se compara el número de respuestas correctas a propósito de la ortografía de *hui*⁶ y de *paraguas*⁷.

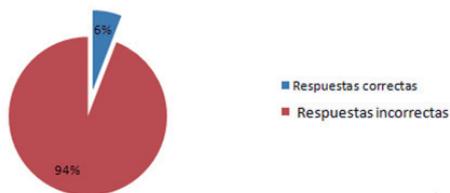
Los cuestionarios se completaron con fichas teóricas para desarrollar en profundidad los aspectos más problemáticos a los que se enfrentan los estudiantes. La que se muestra a continuación (Fig. 4) fue elaborada por el profesor Gutiérrez Ordóñez⁸ para este proyecto.

⁶ Según las nuevas normas ortográficas (RAE y ASALE, 2010), *hui* constituye un caso de dip-tongo ortográfico y, por lo tanto, una palabra monosílaba que, en consecuencia, no se acentúa.

⁷ En este caso, la mitad de los estudiantes consideró que la opción correcta era la que incluía una diéresis (**paragüas*).

⁸ Agradecemos especialmente la participación del profesor Gutiérrez Ordóñez, responsable de la coordinación de la *Ortografía* de la Real Academia Española, cuyas indicaciones han sido de gran ayuda para el desarrollo de esta propuesta de innovación docente.

Hui: desconocimiento de las nuevas normas ortográficas



Paraguas: normas ortográficas básicas



Fig. 3. Gráfico ilustrativo de la ocurrencia de errores.

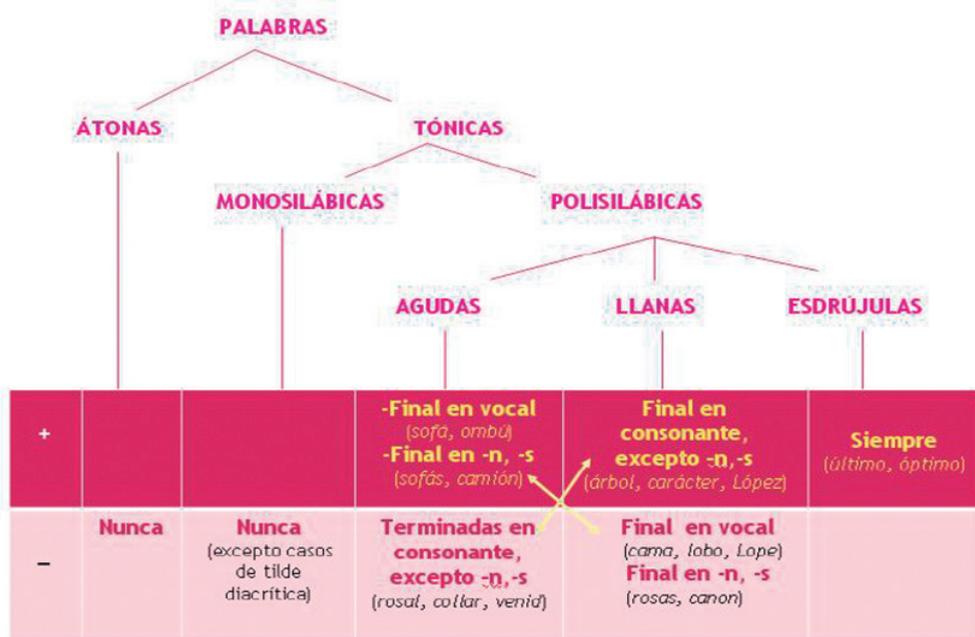


Fig. 4. Ficha teórica elaborada por Salvador Gutiérrez Ordóñez.

Puesto que el objetivo último es la mejora de la escritura en el contexto académico, las herramientas anteriores se aplicaron a lo largo de todo el semestre para poder constatar la evolución de los alumnos. Así, se les pidió que elaboraran un texto, cuya redacción pasó por diferentes fases que se enumeran a continuación.

- Entrega de una primera versión: aquí se observaron los errores destacados en la tipología (vid. supra).
- Primera versión corregida: los errores presentes en los textos se marcaron según un código que reflejaba el tipo de incorrección.

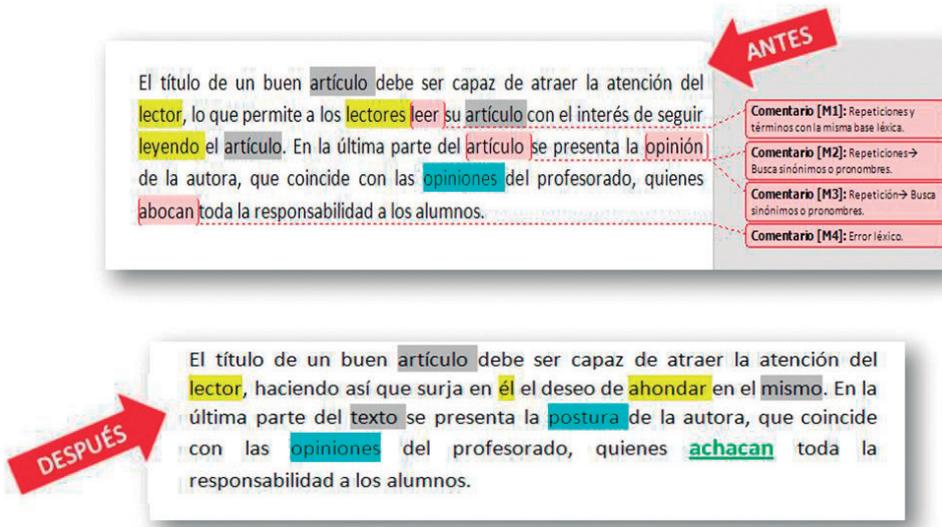


Fig. 5. Imagen comparativa de las fases inicial y final del texto.

- Entrega de la versión final: en esta, se habían revisado los fragmentos señalados en la primera versión, y se había optado por una nueva redacción.
- Nueva y última corrección: en este momento, el profesor procede a la corrección y evaluación de los textos que, aunque todavía contenían algunos errores, habían mejorado respecto a la propuesta inicial.

En la figura 5 se puede comparar la diferencia entre la primera versión del texto entregada por un alumno y la versión final, tras haber pasado por las fases anteriormente descritas.

4. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Como primeros resultados del proyecto, se pueden destacar algunos puntos:

1. Los errores que más fácilmente se subsanan son los del nivel ortotipográfico. Por una parte, en muchos casos se trata de normas ya conocidas pero no suficientemente asimiladas; por otra parte, son mucho más fáciles de identificar y corregir. No obstante, conseguir una buena puntuación ha sido el aspecto más difícil, ya que, como apunta Figueras (en Montolío, 2000: 77), "no resulta posible establecer reglas de cumplimiento obligado para todos los casos".
2. Dentro del plano morfosintáctico, las mejoras más notables se aprecian en el área en la que la incidencia de errores es más alta, la de la discordancia verbal. Tan pronto como el estudiante entiende dónde está el origen de este tipo de incorrección, es capaz de evitarla.
3. El escaso empleo de marcadores y otros mecanismos de coherencia y cohesión obedece a la poca atención otorgada al nivel textual en ciclos educativos anteriores. Sin embargo, una vez que se puso de relieve su

importancia y se abordó su tratamiento en el aula, los propios estudiantes tomaron conciencia de la necesidad de su empleo para expresar con mayor claridad el hilo argumental de sus discursos.

4. Otro tipo de errores, como las repeticiones léxicas, se deben a la falta de revisión del alumno de sus propios escritos. En cuanto se les señala, de forma visual, el abuso de un mismo término o de palabras con la misma raíz, son capaces de corregir el texto usando sinónimos o pronombres.

En definitiva, esta forma de trabajar permite realizar un seguimiento personal del alumno⁹, al tiempo que potencia el aprendizaje autónomo y colaborativo. El trabajo se desarrolla de forma escalonada, de tal manera que los estudiantes pueden ir incorporando, progresivamente, las sugerencias que los profesores, mediante tutorías individuales o en grupo, les indican. El objetivo no es tanto que el docente corrija los errores sin más, como que sea el propio alumno quien tome conciencia de los mismos y revise sus redacciones. De este modo, se implica más en el proceso de aprendizaje, percibe la progresiva mejora de su producción escrita, con la motivación que ello conlleva, y desarrolla estrategias que puede emplear en el futuro para mejorar sus textos.

5. TRABAJO FUTURO

Dados los buenos resultados obtenidos hasta el momento, está previsto continuar con el proyecto durante el primer semestre del curso académico 2013-2014; en este caso, aplicando el plan de trabajo descrito a las asignaturas "Español correcto: expresión oral y escrita", común al primer curso de todos los grados de la Facultad de Filosofía y Letras, y "Talleres de lengua y literatura", del tercer curso del grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación.

Conscientes de que la buena redacción no se limita ni a las asignaturas más directamente vinculadas con la lengua ni al ámbito de las Humanidades, sería deseable ampliar el ámbito de trabajo y trasladar los resultados:

- a la redacción de las memorias de prácticas, diarios de laboratorio, etcétera;
- a otras asignaturas y a los trabajos de fin de grado;
- a otros estudios;
- a otros niveles educativos;
- a la redacción de trabajos de fin de máster, trabajos de investigación o artículos científicos.

En conclusión, la propia naturaleza de nuestro objetivo (escritura de un trabajo final escrito, con vistas a mejorar la redacción del TFG) hace de esta propuesta una clara candidata para ser incluida en cualquier ámbito de conocimiento. Como es sabido, en la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales se determina que las nuevas titulaciones deben incluir un Trabajo de Fin de Grado orientado a la evaluación de competencias asociadas a la titulación. Además, la evaluación de este TFG no se limita a la elaboración del mismo, sino que su presentación tendrá también repercusión en la nota final del alumno. Por ello, las técnicas de mejora de la expresión oral y las estrategias que pueden orientar

⁹ Trabajar con grupos reducidos ha sido fundamental para llevar a cabo el proyecto.

al alumno en la presentación de trabajos académicos podrán constituir un nuevo enfoque de este mismo proyecto en sucesivas etapas, así como su traslado a otros formatos, como los COMA (Cursos *Online* Masivos y Abiertos).

BIBLIOGRAFÍA

- Aleza Izquierdo, Milagros (coord.), *Normas y usos correctos en el español actual*, Valencia, Tirant Humanidades, 2011.
- Arteta, Aurelio, "Arrecian los archisílabos", *El País*, 10 de agosto de 2005, <http://elpais.com/diario/2005/08/10/opinion/1123624805_850215.html> [28/02/2013].
- Cortés Moreno, Maximiano, "Chino y español: un análisis contrastivo", *Carabela*, 52 (2002), pp. 77-98.
- Gómez Manzano, Pilar *et al.*, *Ejercicios de gramática y de expresión (con nociones teóricas)*, 2ª ed., Madrid, CEURA, 2007.
- Gómez Torrego, Leonardo, *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa de español actual* (2 tomos), Madrid, Arco/Libros, 2006.
- Martínez García, Hortensia, *Construir bien en español. La corrección sintáctica*, Oviedo, Nobel, 2005.
- Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1966-1967.
- Montolío Durán, Estrella (coord.), *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana, 2005.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Manual de la nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2010a.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2010b.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2011.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Ortografía básica de la lengua española*, Madrid, Espasa, 2012.
- Serrano Serrano, Joaquín, *Guía práctica de redacción*, Madrid, Anaya, 2002.
- Silió, Elisa, "El que escriba 'habrir' no debería graduarse", *El País*, 16 de febrero de 2013, <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/02/16/actualidad/1361037969_843190.html> [28/02/2013].
- Somoano Rodríguez, Julio, *El papel de la radio, la televisión y la prensa en la normalización en la lengua española del eufemismo, el sesquipedalismo y el malapropismo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2012.

RECURSOS EN INTERNET

- El castellano.org*, <<http://www.elcastellano.org>> [04/05/2013].
- En román paladino*, <<http://canales.larioja.com/romanpaladino>> [04/05/2013].
- Escritura académica*, Blogger, <<http://escrituraacademicaule.blogspot.com.es>>.
- Fundación del español urgente, <<http://www.fundeu.es>> [04/05/2013].
- Hot Potatoes, Universidad de Victoria, Canadá, <<http://hotpot.uvic.ca>>.
- Lexipedia, <<http://www.lexipedia.com/>> [04/05/2013].
- Moodle, Universidad de León, <<https://agora.unileon.es/auth/saml/login.php>>.
- Real Academia Española, *Banco de datos (CREA)* [en línea], *Corpus de referencia del español actual*, <<http://www.rae.es>> [04/05/2013].

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* [en línea], <<http://www.rae.es>> [04/05/2013].

Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea], <<http://www.rae.es>> [04/05/2013].

SM, *Diccionario Clave*, <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>> [04/05/2013].



RESUMEN

La producción escrita en español presenta cada vez más problemas derivados, por una parte, del desconocimiento de la norma académica y, por otra, de la falta de referentes en lo que a la redacción de trabajos se refiere. Son frecuentes los errores lingüísticos en todos los niveles. Esta situación repercute de forma negativa en los escritos de los estudiantes universitarios, tanto si se trata de nativos como de no nativos.

En relación con esta situación, la presente contribución avanza los resultados provisionales del proyecto de innovación docente, desarrollado en la Universidad de León para la mejora de la escritura académica, con especial atención a la incidencia de las nuevas tecnologías y recursos en línea.

Se describen, asimismo, las distintas fases del trabajo llevadas a cabo y cómo este se ha traducido en una reducción del número de errores lingüísticos, mejor conocimiento de las normas que rigen la expresión escrita en español y uso adecuado de las convenciones ortográficas, gramaticales, léxicas y tipográficas.

Las conclusiones nos inducen a afirmar que un análisis crítico basado en muestras y casos reales permite diseñar materiales apropiados. Por otro lado, se fomenta la autonomía del estudiante y se estimula el uso de nuevas tecnologías, tanto en la práctica docente como por parte del alumnado.

Palabras clave: Nuevas tecnologías, escritura académica, recursos en línea, innovación docente, tipología de errores.

ABSTRACT

Writing is becoming more and more a problematic issue for university students. This situation is due, on the one hand, to the fact that they fail to know some grammar, spelling and other typographical conventions and, on the other hand, to the lack of references on text composition.

Mistakes are frequent in every linguistic level. As a result, the writings, no matter whether produced by native or non-native speakers, show a decrease in their quality and efficiency.

In this regard, the present contribution aims at describing the provisional results obtained from the teaching innovation project –developed at the Spanish Department of the University of León, to improve academic essays–, focusing on new technologies and online resources as an aid for writing.

The different phases taken are also commented as well as the improvement observed. The most evident consequences are the reduction in the number of linguistic mistakes, a better knowledge of text organisation in Spanish, an appropriate use of orthographical and grammatical rules, and the selection of lexical entries.

So far the conclusions allow us to state that a thorough analysis based on the use of real data is crucial to design adequate teaching materials. In addition, new technologies help to encourage both learner autonomy and teacher use of innovative tools.

Keywords: Information technology, academic writing, online resources, teaching innovation, error typology.

