

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA



TESIS DOCTORAL

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA E
INTERCULTURAL DE SINOHABLANTES EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO EUROPEO**

YAIZA SANTANA ALVARADO

Las Palmas de Gran Canaria, 2012



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Filología Moderna

**D^a MARIA JESÚS VERA CAZORLA, SECRETARIA DEL
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

CERTIFICA

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha de 4 de mayo de 2012 tomó acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "Desarrollo de la competencia discursiva e intercultural de sinohablantes en el ámbito universitario europeo" presentada por la doctoranda D^a Yaiza Santana Alvarado y dirigida por la Doctora María Teresa Cáceres Lorenzo.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artículo 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 4 de mayo de dos mil doce.



Fdo: María Jesús Vera Cazorla

Secretaría del Departamento de Filología Moderna

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento/Instituto/Facultad: FILOLOGÍA MODERNA

Programa de doctorado: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES DE LENGUA,
LITERATURA, CULTURA, TRADUCCIÓN Y TRADICIÓN CLÁSICA.

Título de la Tesis

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA E INTERCULTURAL DE
SINOHABLANTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EUROPEO.

Tesis Doctoral presentada por D/D^a YAIZA SANTANA ALVARADO

Dirigida por el Dr/a. D/D^a. M^a TERESA CÁCERES LORENZO

Codirigida por el Dr/a. D/D^a. _____

El/la Director/a,

(firma)

*M Teresa
Caceres*

El/la Codirector/a

(firma)

El/la Doctorando/a,

(firma)

Yaiza Santa

Las Palmas de Gran Canaria, a 25 de ABRIL de 2012

Servicio de Investigación y Tercer Ciclo

TÍTULO TESIS DOCTORAL:

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA E INTERCULTURAL DE SINOHABLANTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EUROPEO.

AUTOR: YAIZA SANTANA ALVARADO

DEPARTAMENTO/INSTITUTO: FILOLOGÍA MODERNA

La tesis doctoral ha sido defendida ante el tribunal compuesto por los siguientes doctores, en aplicación del Decreto 1393/2007, 29 de octubre, y el artº 9 del Reglamento para la elaboración, tribunal, defensa y evaluación de tesis doctorales de esta Universidad (BOULPGC, de 5 de noviembre de 2008).

PRESIDENTE: Dr. D./Dña. CRISTÓBAL CORRALES ZUMBADO

SECRETARIO: Dr. D./Dña. ÁNGELA CASTELLANO ALEMÁN

VOCAL: Dr. D./Dña. DOLORES CORBELLA DÍAZ

VOCAL: Dr. D./Dña. TRINIDAD ARCOS PEREIRA

VOCAL: Dr. D./Dña. EVA BRAVO GARCÍA

Y se le ha otorgado la calificación de APTO "CUM LAUDE"

En Las Palmas de Gran Canaria, a 16 de julio de 2012

El Presidente


CRISTÓBAL CORRALES ZUMBADO


El Vocal


DOLORES CORBELLA DÍAZ

El Vocal


TRINIDAD ARCOS PEREIRA

El Vocal


EVA BRAVO GARCÍA

El Secretario


ÁNGELA CASTELLANO ALEMÁN

PARA EL/LA INTERESADO/A.

Deberá personarse en la Subdirección de Tercer Ciclo y Postgrado para tramitar la solicitud de título de doctor



DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA E INTERCULTURAL DE
SINOHABLANTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO EUROPEO

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Preámbulo.....	2
1.2 Realidad de la enseñanza/aprendizaje de ELE/L2 para sinohablantes	12
1.3 Texto argumentativo: Elementos.....	15
1.4 Líneas estratégicas de investigación de la ULPGC: <i>Centro Confucio</i>	22
1.5 Metodología de la investigación.....	24
1.5.1 Nivel	24
1.5.2 Diseño.....	24
1.5.3 Variables y dimensiones.....	25
1.5.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	25
1.5.5 Análisis lingüístico	26
1.5.6 Procedimientos para el análisis de los datos obtenidos	29
1.6 <i>Español moderno (libro) versus</i> enfoque comunicativo.....	29
1.7 Estructura del trabajo	30
1.8 Hipótesis y objetivos de la investigación	33
1.9 Sujetos de la investigación: alumnas chinas.....	36
CAPÍTULO II. COMPETENCIA DISCURSIVA EN SINOHABLANTES UNIVERSITARIOS	40
2.1. Aproximación al concepto de cultura.....	41
2.1.1 Interculturalidad: Competencia intercultural y comunicación intercultural	43
2.1.2 El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	49
2.1.3 Comunicación intercultural: objetivos y fundamentos.....	54
2.1.3.1 Encuentro intercultural	55
2.1.3.2 Aprendizaje cultural	56
2.1.3.3 La comunicación intercultural: niveles intrapersonal e interpersonal.....	57
2.1.3.4 Actitudes negativas en la comunicación intercultural: etnocentrismo, prejuicios y discriminación	59
2.1.3.5 Los valores socioculturales	61
2.2 Peculiaridades lingüísticas del Chino	62

2.2.1 Fonética	63
2.2.2 Entonación y Tonología	66
2.2.3 Sintaxis	67
2.2.4 Léxico	69
2.3 Otras cuestiones de lingüística aplicada para sinohablantes	72
2.3.1 El concepto de “estudiantes chinos” de E/LE/L2 en el EEES	72
2.3.2 Principios reguladores de la didáctica de ELE/L2 a sinohablantes	73
2.3.2.1 Principio de no suposición	74
2.3.2.2 Un ejemplo gráfico	74
2.3.2.3 Otras cautelas	78
2.3.2.4 Principio de contrastividad	80
2.3.2.5 Principio de integración	81
2.3.3 Desarrollo de una lingüística aplicada para el español en China	85
2.3.3.1 Breve recorrido por la enseñanza del español en China	86
2.3.3.2 Antecedentes: Sistema educativo chino y la presencia de dos instituciones españolas fuertes en China	89
2.3.3.3 Perfil general de los estudiantes universitarios chinos	93
2.3.3.4 Dificultades en algunas competencias lingüísticas	95
2.3.3.5 El enfoque orientado al conocimiento y el enfoque orientado a la comunicación	97
2.3.3.6 La metodología tradicional-estructural en China	99
2.3.3.6.1 Componente de teoría lingüística	99
2.3.3.6.2 Elemento de teoría psicológica	100
2.3.3.6.3 Materia de teoría pedagógica	100
2.3.3.6.4 Factor de teoría sociolingüística	101
2.3.3.6.5 Constituyentes de los principios de gestión de enseñanza	102

2.3.3.6.6	Objetivos lingüísticos.....	102
2.3.3.6.7	Propósitos pragmáticos	103
2.3.3.6.8	Objeto de gestión de la enseñanza.....	103
2.3.3.6.9	Actividades.....	103
2.3.3.7	La metodología comunicativa para sinohablantes en España	104
2.3.3.8	Reflexión sobre los materiales disponibles	107
2.3.3.9	Manual de enseñanza de español en China: <i>Español Moderno</i> ...	108
2.4	Realidad textual en sinohablantes universitarios. Reflexión inicial.....	113
2.5	Análisis de necesidades sobre la competencia discursiva en sinohablantes. Resultados obtenidos	116

CAPÍTULO III. EL EEES ¿ESPACIO PROPICIO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL?

3.1	<i>Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. (MCER)</i>	138
3.1.1	Nivel A1	140
3.1.2.	Nivel B2	140
3.1.3	La escritura en el MCER.....	141
3.2	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i>	148
3.3	Competencias del EEES	151
3.3.1	Tipos de Competencias	153
3.3.1.1	Específicas.....	153
3.3.1.2	Transversales	158
3.3.2	Competencias nucleares del EEES.....	160

3.4 Escritura en el ámbito universitario.....	161
---	-----

**CAPÍTULO IV. COMPETENCIA DISCURSIVA. EL TALLER DE ESCRITURA
COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ELE167**

4.1 Antecedentes: experiencias didácticas vinculadas a la investigación	168
4.2 El texto y la competencia discursiva	173
4.3 Expresión escrita	177
4.3.1 El código oral y el escrito.....	179
4.3.2 Características y criterios del discurso escrito	181
4.4 Expresión escrita en L2/ELE.....	182
4.4.1 Percepción de la escritura en la clase de ELE/L2	186
4.4.2 Propiciar la escritura en el aula de ELE/L2.....	192
4.4.3 La corrección de la expresión escrita	199
4.5 Secuencia didáctica en el aula	202
4.5.1 Estrategia didáctica sobre la composición escrita	203
4.6 Taller de escritura	205
4.6.1 Diseño para la composición escrita	207

**CAPÍTULO V. EL TEXTO ARGUMENTATIVO. UNA ESCRITURA
AUTÓNOMA EN ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA209**

5.1 Propuesta didáctica: diseño y estructura.....	210
5.1.1 Unidades didácticas	214
5.1.2 Resumen de sesiones	220
5.2 Análisis de datos obtenidos en la secuencia didáctica.....	225

5.3 Análisis comparativo	247
5.3.1 Situación de comunicación.....	247
5.3.2 Logros y alcances: aspectos	248
5.3.2.1 sintácticos	248
5.3.2.2 semánticos	249
5.3.3.3 pragmáticos	249
5.3.3 Debilidades en la escritura	249
5.3.3.1 Aspectos sintácticos	249
5.3.3.2 Cuestiones semánticas.....	249
5.3.3.3 Rasgos pragmáticos.....	250
CONCLUSIONES	253
BIBLIOGRAFÍA	270
ANEXOS	289
A. ANÁLISIS DE NECESIDADES (1ª SESIÓN)	290
B. LLUVIA DE IDEAS (2ª SESIÓN).....	293
C. LLUVIA DE IDEAS (3ª SESIÓN).....	293
D. FICHA TEÓRICA (3ª SESIÓN)	294
E. FICHA PRÁCTICA (3ª SESIÓN)	295
F. FICHA PRÁCTICA (3ª SESIÓN)	296
G. FICHATEÓRICA (4ª SESIÓN)	297
H. FICHA PRÁCTICA (5ª SESIÓN).....	299
I. FICHA PRÁCTICA (6ª SESIÓN)	301

J. FICHA PRÁCTICA (7ª SESIÓN)	302
K. REDACCIÓN FINAL	306
L. EVALUACIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO	307
M. TEXTOS PRODUCIDOS EN EL ANÁLISIS DE NECESIDADES	313
N. ESCRITOS REALIZADOS DURANTE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	322

NÚMERO DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS:

FIG. 1. Fundamentos del enfoque comunicativo.....	7
FIG. 2. Esquema de la fundamentación teórica de la investigación.....	34
FIG. 3. La competencia intercultural en el EEES	48
FIG. 4. Saberes del informe Delors en EEES.....	48
FIG. 5. Actitudes de los alumnos en lo que se refiere a la comunicación intercultural.....	59
FIG. 6. Vocales en chino mandarín	63
FIG. 7. Consonantes en lengua china	64
FIG. 8. Estructura de la sílaba	68
FIG. 9. Componentes método ecléctico chino.....	99
FIG. 10. Aspectos sintácticos del discurso.....	118
FIG. 11. Aspectos sintácticos del discurso.....	119
FIG. 12. Aspectos sintácticos del discurso.....	120
FIG. 13. Aspectos sintácticos del discurso.....	120
FIG. 14. Aspectos sintácticos del discurso.....	121
FIG. 15. Aspectos sintácticos del discurso.....	121

FIG. 16. Aspectos sintácticos del discurso.....	122
FIG. 17. Aspectos semánticos del discurso.....	123
FIG. 18. Aspectos semánticos del discurso.....	124
FIG. 19. Aspectos semánticos del discurso.....	124
FIG. 20. Aspectos semánticos del discurso.....	125
FIG. 21. Aspectos semánticos del discurso.....	126
FIG. 22. Aspectos pragmáticos del discurso.....	127
FIG. 23. Situación de comunicación del discurso.....	130
FIG. 24. Situación de comunicación del discurso.....	131
FIG. 25. Situación de comunicación del discurso.....	132
FIG. 26. Situación de comunicación del discurso.....	133
FIG. 27. Situación de comunicación del discurso.....	134
FIG. 28. Modelo cognitivo sobre el proceso de composición escrita de Flower y Hayes.....	169
FIG. 29. Proceso en la escritura.....	179
FIG. 30. Aspectos sintácticos del discurso.....	226
FIG. 31. Aspectos sintácticos del discurso.....	227
FIG. 32. Aspectos sintácticos del discurso.....	228
FIG. 33. Aspectos sintácticos del discurso.....	228
FIG. 34. Aspectos sintácticos del discurso.....	229
FIG. 35. Aspectos sintácticos del discurso.....	229
FIG. 36. Aspectos sintácticos del discurso.....	230
FIG. 37. Aspectos semánticos del discurso.....	231

FIG. 38. Aspectos semánticos del discurso	232
FIG. 39. Aspectos semánticos del discurso	232
FIG. 40. Aspectos semánticos del discurso	233
FIG. 41. Aspectos semánticos del discurso	234
FIG. 42. Aspectos pragmáticos del discurso	235
FIG. 43. Situación de comunicación del discurso	237
FIG. 44. Situación de comunicación del discurso	238
FIG. 45. Modelo de evaluación didáctica.....	239
FIG. 46. Modelo de evaluación didáctica.....	240
FIG. 47. Modelo de evaluación didáctica.....	241
FIG. 48. Modelo de evaluación didáctica.....	241
FIG. 49. Modelo de evaluación didáctica.....	242
FIG. 50. Modelo de evaluación didáctica.....	243
FIG. 51. Modelo de evaluación didáctica.....	243
FIG. 52. Modelo de evaluación didáctica.....	244
FIG. 53. Modelo de evaluación didáctica.....	245
FIG. 54. Modelo de evaluación didáctica.....	246
FIG. 55. Modelo de evaluación didáctica.....	246
FIG. 56. Modelo de evaluación didáctica.....	247
TABLA 1. Datos informantes 1	36
TABLA 2. Datos informantes 2	36
TABLA 3. Datos informantes 3	37
TABLA 4. Datos informantes 4	37

TABLA 5. Datos informantes 5	37
TABLA 6. Datos informantes 6	38
CUADRO 7. Aspectos claves de las categorías gramaticales en Chino	96
CUADRO 8. Aspectos claves en el ámbito de la oración china, en contraste con la española	97
TABLA 9. Datos previos al análisis de necesidades	115
TABLA 10. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo.....	117
TABLA 11. Porcentajes análisis de necesidades	130
TABLA 12. Datos posteriores al análisis de necesidades	136
CUADRO 13. Actividades de escritura	141
CUADRO 14. Escalas descriptivas de la expresión escrita	142
CUADRO 15. Actividades	145
CUADRO 16. Escalas descriptivas de la interacción social	146
TABLA 17. Competencias EEES	154
TABLA 18. Competencias EEES	159
TABLA 19. Competencias EEES	160
TABLA 20. Datos durante la aplicación de la secuencia didáctica	224
TABLA 21. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo.....	225
TABLA 22. Porcentajes del resultado del taller de escritura	237
TABLA 23. Datos posteriores a la aplicación de la secuencia didáctica	251
TABLA 24. Rúbrica nivel B1	252

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Preámbulo

En el *Espacio Europeo para la Educación Superior* (en adelante, EEES) la competencia comunicativa intercultural aparece como la mejor valorada entre las competencias transversales¹, que se documentan en los distintos *Libros Blancos* y el informe REFLEX (datos de la ANECA). Así pues, el desarrollo de esta competencia comunicativa en sus distintas dimensiones (discursiva, estratégica, lingüística, sociolingüística) emerge como un objetivo fundamental de la formación universitaria. La Lingüística Aplicada² como vehículo entre la actividad teórica y la práctica de la ciencia es la disciplina que unifica distintos aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas.

El desarrollo de la competencia discursiva intercultural de estudiantes sinohablantes en el ámbito universitario hace referencia a la capacidad de una persona con lengua materna el chino mandarín³ para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua extranjera, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los alumnos chinos producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve

¹ Las competencias transversales en el EEES reciben distintos nombres: genéricas o nucleares.

² La Lingüística aplicada se ha nutrido de otras áreas de gran interés con la finalidad de mejorar la parte práctica de la lengua pero donde ésta no deja de ser el principal componente, estamos hablando de la inclusión y aportación de disciplinas como : la Sociología, Psicología, Antropología, Fisiología, Pedagogía, Comunicación, Neurología, la Pragmática, el Análisis del Discurso; y los campos compartidos con la Psicolingüística y Sociolingüística

³ Somos consciente que en China no solo existe el chino mandarín, y que algunos alumnos extranjeros chinos en Europa pueden tener otras lenguas. Se trataría de una situación muy minoritaria. En nuestro caso, los alumnos objetos de la investigación no se encontraban en esta circunstancia.

(Bachman 1990: 28-29 y Charaudeau 2000: 41-54).

La competencia discursiva forma parte de la competencia comunicativa intercultural; de hecho no se reconoce o no se produce un discurso sin un cierto dominio lingüístico, pragmático, interactivo, estratégico y sociocultural. Desde un punto de vista más restringido -y si fuera posible delimitar los campos-, el desarrollo de la competencia textual se centraría en la coherencia y la cohesión de lo que se recibe o de lo que se intenta transmitir, sin duda, el aspecto más descuidado en la enseñanza de la lengua.

Tradicionalmente en la enseñanza/aprendizaje de una lengua en el ámbito universitario, se ha insistido en el dominio de los contenidos de la morfología, sintaxis, fonología y léxico, ya bien en sí mismos o integrados en la frase. Esta perspectiva aunque necesaria y fundamental se considera insuficiente para el progreso de una competencia en el *EEES* y en un contexto intercultural de los alumnos.

Una de las propuestas para la enseñanza de lenguas es el enfoque nociofuncional⁴ que ha intentado desde un acercamiento a la pragmática (sobre todo en

⁴ El método nocio-funcional es uno de los tipos de programa propuestos para la enseñanza comunicativa. Surgió para dar respuesta a las nuevas necesidades de aprendizaje de una nueva sociedad. Se entiende por enfoque nocio-funcional, la metodología que se desarrolló en los setenta, que sucedió a los enfoques situacional y audiolingual y fue fruto de un estudio realizado por un grupo de expertos del *Consejo de Europa*, entre ellos, el lingüista Wilkins (1976), trabajo en el que empezó a describirse la lengua en términos de funciones lingüísticas. Con la llegada de los métodos comunicativos se prioriza el *cómo enseñamos* en detrimento del *qué enseñamos* -y, por ello, en ocasiones se pierde de vista el estudio y la reflexión sobre la lengua en sí misma-, en cambio, si basamos un curso de español para extranjeros en un trabajo eminentemente funcional conseguimos que el proceso de enseñanza sea más concreto y delimitado: desde el punto de vista de los objetivos y contenidos, por ejemplo, éstos serán fácilmente determinables y, si están claros los objetivos y los contenidos, las actividades serán más fácilmente programables. No obstante, los principios en los que se sustenta este enfoque y los aspectos que integran la metodología nocio-funcional están siendo recuperados y se estudia cada vez más su utilidad y aplicabilidad en determinados cursos de español para extranjeros. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa (Richards 1986: 55, Zanón 1999: 93-96).

relación al lenguaje oral) y de los parámetros de los métodos “comunicativos” enseñar lengua a través de unas muestras “reales”, y de los conectores que entran la cohesión y la adecuación de los diálogos en situación. Este enfoque formará parte de esta investigación ya que se pretende evaluar la capacidad de comprender un texto. Ejercitamos a nuestros alumnos en la frase, y luego los lanzamos al vacío a producir discursos. Hymes (1971: 38-40) y Conca (1998: 55-58), sostienen que lo que ocupa más nuestra tarea como profesores de lengua española es el adiestramiento en formar frases, como parte del desarrollo la competencia comunicativa con todas sus (sub)competencias.

Para un docente de lengua que investiga a través de la enseñanza en el ámbito universitario, los alumnos extranjeros son una nueva necesidad educativa que se tiene que tener en cuenta en los distintos proyectos docentes. En este panorama intercultural, los sinohablantes constituyen un elemento de sorpresa que con frecuencia deja al docente sin orientaciones culturales y metodológicas. Para el observador occidental de la actual epistemología china sería el evidente desfase entre teoría y práctica y su anclaje en teorías aparentemente desfasadas en Occidente; y eso pese a que se insista a menudo en que hay una relación entre teoría filosófica y práctica mucho más cercana e indisoluble en China que en cualquier otra parte del mundo⁵.

Esto puede ilustrarse por medio del método gramática-traducción⁶ y

⁵ Uno de los primeros aspectos que, desde nuestra educación occidental, nos llama la atención es la tendencia en China –al igual que en la India- a que los pensadores de las últimas épocas se consideren como meros comentaristas o seguidores de las más importantes escuelas clásicas o de los tempranos grandes pensadores. Pero no se trata necesariamente de seguidores en el sentido estricto de la palabra. Estos nuevos pensadores se guían por un sentido de humildad que les previene de reclamar la originalidad de sus doctrinas, pese a que estas en muchos casos están tan alejadas de una posible armonía con las fuentes originales que la creatividad de su trabajo es incuestionable. ¡Cuán diferentes de los accesos de egocentrismo tan comunes entre la intelectualidad occidental! (Méndez Marassa 2005: 6).

⁶ La definición del método gramática-traducción se especifica en los siguientes conceptos

audiolingüal⁷ que se usa de manera frecuente en China para el aprendizaje de las lenguas. Estos métodos que se caracterizan por el énfasis gramatical, la repetición oral y auditiva, la traducción y un razonamiento deductivo limitado requieren un profesor omnipresente que implica muy poco al alumno. El objetivo fundamental es que el estudiante extranjero universitario sin una formación profunda en lengua española sea capaz de conocer, escuchar y pronunciar con precisión las formas y estructuras explicadas⁸.

En el inicio, los métodos de enseñanza de lenguas modernas asumen algunos de los principios, patrones y programas de las gramáticas de lenguas clásicas (latín, griego,

claves: aspecto normativa, importancia de la corrección en la lengua escrita, dejación de algunos aspectos importantes de la competencia comunicativa intercultural que se derivan de investigaciones sociolingüísticas. Este método con un carácter atomista basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. Este es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX. En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Para los seguidores de este método la mejor vía para decir una oración en la lengua extranjera, era comenzar una oración en la lengua materna, analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la nueva lengua. Dicho análisis se hacía en términos de la gramática de la lengua materna a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra. Las explicaciones se hacían en lengua materna desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich1986). El profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir. (Hernández Reinoso 2000: 142-143 y Melero 2000: 85-87).

⁷ Dicho método audiolingüe o audiolingüístico es la consecuencia de la lingüística estructural y el análisis contrastivo de las lenguas desde una posición conductista. En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Los objetivos principales de esta metodología son el dominio oral de la L2 y hacer que el estudiante hable de modo automático, sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna (cfr. Richards y Rodgers 1983).

⁸ La situación es que los alumnos extranjeros que quieren estudiar en nuestras universidades tengan al menos un B1 del Instituto Cervantes, pero la realidad no siempre cumple esta condición.

hebreo, etc.) sin ningún tipo de modificación. El uso de esta pedagogía de manera limitada produjo ciertas distorsiones y limitaciones:

- a. No se estudiaban de forma conveniente ni las destrezas orales (hablar/escuchar) ni la producción escrita.
- b. Vacilación e incorrección. Al estar basados los ejercicios en las características formales de la palabra, la construcción de oraciones no era fluida ni correcta. La conformación que de un mismo proceso realiza cada lengua es distinta: *Me gusta el café / I like coffee / J'aime le café.*
- c. Se prescindía de toda referencia al valor comunicativo (pragmático, sociológico, cultural...) de las construcciones.
- d. Secuencias alejadas del dinamismo y flexibilidad del uso real.

Los manuales del paradigma gramática-traducción parecen descuidar de forma manifiesta las construcciones sintácticas, en especial, su ejercicio y su conexión con el discurso. La aplicación del método tradicional a la enseñanza de segundas lenguas vivas sólo produjo efectos relativamente positivos en determinado grupo social: el de las personas de cultura que sólo utilizan los idiomas para leer y traducir textos científicos, literarios, de otras lenguas. La intensificación de contactos y la movilidad internacional puso en evidencia sus enormes limitaciones.

En este momento, el *Instituto Cervantes* recomienda el uso del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas⁹ como punto de encuentro de distintas metodologías en el desarrollo de la competencia comunicativa. Los fundamentos de esta recomendación del *Instituto Cervantes* se encuentran en los avances llevados a cabo desde los años setenta que se sintetizan en la fig.1:

⁹ El enfoque comunicativo a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el *enfoque por tareas* que bien puede considerarse su continuador. Se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales. Constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa (Sánchez 1997: 68-70, Hernández 2000: 148-150).

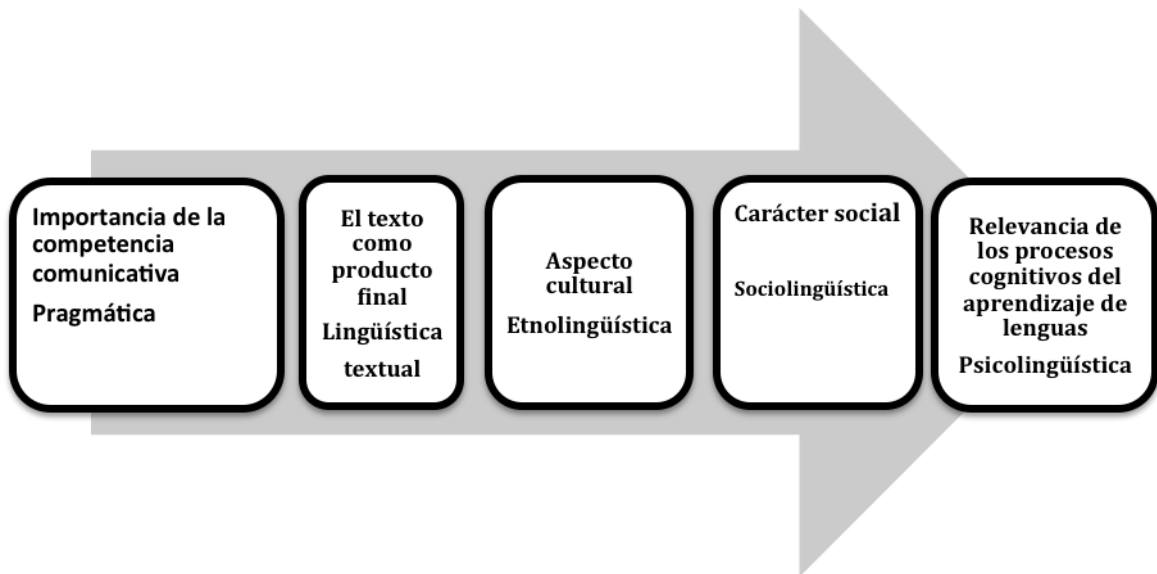


Fig. 1. Fundamentos del enfoque comunicativo

Pese a esta recomendación, la aplicación de los métodos gramática-traducción y audiolingual no pueden obviarse a la hora de enseñar español a alumnos chinos. El sistema que ha dominado el pensamiento chino a lo largo de prácticamente toda su historia cultural, el *Confucionismo*, es un planteamiento que ha dominado sin apenas oposición la educación, la sociedad y el gobierno chinos durante más de dos mil años, propiciando esta inusual afinidad entre teoría y práctica¹⁰ (Moore 1967: 45-48).

La cultura china tradicional se nos presenta como la unidad entre la naturaleza y el hombre y persigue la armonía mediante la obediencia y la adaptación. La occidental tiende a dividir el universo en dos mundos, natural y humano, enfatizando la oposición y la conquista de la naturaleza por esfuerzos humanos. La cultura educativa china enfatiza la orientación por grupo, poniendo el interés de la familia sobre el individuo y de la nación sobre la familia y cuidando mucho lo que se dice o pasa en su entorno; la occidental propende al individualismo, defendiendo la independencia, la autonomía y la

¹⁰ Según Dazhao (1994: 12), en la bibliografía también se ha sugerido que los pensadores chinos no han mostrado demasiado interés por teorías abstractas, y en general han preferido concentrar sus esfuerzos en la atención a problemas prácticos. Se ha considerado que la filosofía china es de una naturaleza fundamentalmente pragmática y enemiga de lo absoluto, siendo más fácilmente aplicable a los asuntos humanos.

privacidad. China pondera la estabilidad y la occidental el cambio. Según estas palabras (Dazhao 1994: 101):

Las diferencias fundamentales entre las civilizaciones oriental y occidental consisten en que la oriental está por lo estático y la occidental por lo dinámico. [...] Una es natural y otra es artificial; una es pacífica y otra es belicosa; una es pasiva y otra es activa; una es dependiente y otra es independiente; una es conformista y otra es emprendedora; una es seguidora y otra es creativa; una es conservadora y otra es progresiva; una es intuitiva y otra es racional; una es utópica y otra es empírica; una es artística y otra es científica; una es espiritual y otra es material; una por alma y otra por lo carnal; una por lo celestial y otra por lo terrenal; una por el dominio del hombre por la naturaleza y otra por la conquista de la naturaleza por el hombre [...]

A la hora del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española no hay alumno, manual, ni aula ideal. Pero sí hay la institucionalización de un currículo, un plan de acción, un deseo de comprobación. El aula es un experimento, el alumno una constante, el manual una variable.

La lengua materna determina, valora y sujeta la nueva lengua que se tiene intención de aprender. Existe, pues, una pre-lectura en el acto de aprender. El alumno no es así un receptáculo vacío en donde se depositan de forma incontrovertible y fiel los hechos lingüísticos que caracterizan, por ejemplo, al español. El alumno, en este sentido, no es inocente ni puro: los errores de pronunciación de un alumno "veterano", el llamado acento extranjero, o los giros gramaticales no normalizados en el español y que a menudo el alumno extranjero usa como correctos, testifican la dificultad de desembarazarse de forma completa y total de la lengua materna y sus determinaciones. Hablar de forma correcta otra lengua supone, pues, una traición con respecto a la primera lengua, o dicho más suavemente: significa la toma de conciencia de que no hay "Una Lengua de Todas las Lenguas", sino un racimo legítimo de combinaciones gramaticales equivalentes a la lengua que uno habla y cree conocer (Méndez Marassa 2005: 5).

Podemos decir que, ciertamente, existe un desdoblamiento psicológico en el estudiante sinohablantes de lenguas, o dicho de otro modo, una infracción deliberada en el orden de percepción lingüística instintiva. Esta “traición” a la lengua madre china (que hemos denominado "traición" a falta de otro término que se ajuste mejor a nuestra intención) se torna posible gracias al hecho de que todos los seres humanos están equipados con el mismo sistema neurofisiológico para emitir o captar sonidos. Ahora bien, ¿puede un chino aprender español igual que un italiano o un francés? La existencia de lenguas diferentes o muy alejadas, ¿no justifica al instante la inutilidad de clases multilingües? ¿Puede efectivamente un chino aprender español siguiendo las pautas metodológicas que un profesor ha considerado adecuadas en una clase con alumnos hablantes de inglés o francés? ¿Se precisa una especialización en este campo?

En nuestra investigación, enseñar a escribir a un alumno extranjero en el ámbito universitario es un reto. Esta destreza, tanto en el diseño de muchos manuales como en la realidad práctica del aula presenta muchas dificultades (Cassany 1999: 39-41).

Las causas de dicha situación, desde un punto de vista teórico, pueden rastrearse en la primacía de la lengua oral sobre la escrita que se registra en la enseñanza de las lenguas modernas a partir del desarrollo del método directo¹¹ y de los que le siguieron posteriormente, que ponían un mayor énfasis en las estrategias de expresión y comprensión orales. Y desde un punto de vista práctico, en los aspectos a menudo ingratos que rodean el trabajo de expresión escrita: un mayor grado de exigencia por

¹¹ El método directo se basa en los supuestos naturalistas de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Este método trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Este planteamiento incorpora una nueva orientación en la enseñanza de lenguas al otorgar una absoluta prioridad a la lengua oral y propugnar la enseñanza en la lengua meta. Se basa en los siguientes principios: uso exclusivo de la lengua meta, enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano, presentación inductiva de la gramática, introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza, uso de las imágenes, enseñanza de la expresión y de la comprensión oral (Melero 2000: 90-92).

parte del alumno, pero también por parte del profesor, al tratarse de una actividad poco motivadora, las escasas propuestas didácticas para el tratamiento de esta destreza y la mínima gratificación que recibe el alumno tras la corrección sistemática de todos los errores del escrito.

A pesar de ello, creemos que es opinión por todos compartida el hecho de que la escritura constituye un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, en la medida en que potencia un uso creativo de la misma, así como una mejor asimilación de las reglas formales que la definen y que precisamente en la escritura se verifican de un modo más efectivo que en la lengua oral. De hecho, el trabajo escrito permite atender a necesidades especiales de aprendizaje de determinados alumnos (sobre todo de aquéllos que tienen dificultades en expresarse oralmente y se sienten más seguros en la escritura) y posibilita que comprueben de un modo más directo su progresión (Pastor Cesteros 1994: 247).

Esta investigación se justifica ante la necesidad de diseñar, aplicar y valorar la enseñanza/aprendizaje de ELE para sinohablantes. En esta Tesis Doctoral aseveramos que estos estudiantes requieren de aspectos conceptuales y metodológicos concretos que fusionen el elemento lingüístico con el cultural en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

El desarrollo de la competencia discursiva, como una de las habilidades indispensables para alcanzar la lengua meta. Con ello se intenta dar respuesta a la necesidad de promover un proceso de composición autónomo, responsable y satisfactorio, ajustado a su contexto y a su intención comunicativa.

Posteriormente, el seleccionar el formato argumentativo para la creación del taller de escritura también responde a una necesidad no sólo en la expresión escrita sino además, en factores como la formulación de opiniones y la criticidad ante temáticas

conocidas como parte del desarrollo de las competencias del *EEES*.

El texto argumentativo es necesario e importante por diversos factores, ya que los estudiantes presentan serias debilidades relacionadas con la construcción de textos escritos, más específicamente, con la argumentación y la redacción de algún tema. El análisis de necesidades de nuestros alumnos chinos universitarios nos muestra que la realidad percibida deriva del desconocimiento total o parcial de qué es un argumento, qué elementos lo componen y qué función cumple, entre otros aspectos; todo esto debido a muchos factores entre ellos, la falta de tiempo para la realización de actividades encaminadas a la construcción y redacción de textos argumentativos.

En cuanto a la redacción, se desconoce también qué es un plan de redacción y su importancia. Gran parte de esta responsabilidad recae sobre el docente, ya que no se han dado pistas o herramientas sobre el tema para poder guiarse. Desde muy jóvenes, en el colegio, instituto, se nos han pedido reseñas, cuentos, poemas y hasta ensayos, pero nunca se nos dijo cómo se construía un párrafo, salvo la aclaración; “el párrafo está compuesto de oraciones” (Flórez 2008: 1-2).

También es posible que el problema tenga su raíz en el hecho de que no saben leer o no pueden leer bien, fijándose en los pequeños detalles que utilizan los escritores para construir sus textos. Por una u otra razón, es un hecho que no saben escribir y que por ende, no pueden plasmar en forma clara nuestras ideas.

Posiblemente, la forma más adecuada para trabajar la lectura en el aula sea la producción del texto argumentativo, como resultado del proceso de lectura de un texto o varios textos. Es importante insistir en que los textos que se producen en el aula deben contar con lectores concretos, diferentes del docente, de tal modo que se cumpla el círculo comunicativo.

El argumento es esencial, en primer lugar, porque es una manera de tratar de

informarse acerca de qué opiniones son mejores que otras. No todos los puntos de vista son iguales.

Es necesario que en EEES se empiece a desplegar un currículo encaminado a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, como lo es la construcción de textos argumentativos, que va de la mano con la lectura crítica, que le permite a los estudiantes asumir una posición nada pasiva frente a todos los textos (verbales y no verbales) que encuentren en su camino.

1.2 Realidad de la enseñanza/aprendizaje de ELE/L2 para sinohablantes

El estudiante chino lleva consigo una compleja tipología de significados y de estructuras. Todo el universo lingüístico que éste lleva consigo determinará su aprendizaje del español. Saber o advertir qué elementos lingüísticos propios de su lengua auxilian o retrasan, por su carácter específico, su aprendizaje ayudará al profesor a enseñar de manera más efectiva.

Las fronteras entre las lenguas están "vivas". Conocer sus límites y diferencias es lo apropiado. Sin embargo, esta labor exige la existencia de un cuerpo de profesores altamente especializado, y no siempre podemos recurrir a estos "profesores ideales"; del mismo modo, a todo docente le gustaría disponer de unos estudiantes y condiciones de aprendizaje ideales. No siendo esto posible en muchas ocasiones, se hace necesario un adecuado conocimiento de los elementos concretos que van a componer nuestro proceso de enseñanza/aprendizaje se hace necesario (Méndez Marassa 2005:42-43).

Un buen conocimiento de las características específicas y problemas concretos de nuestro alumnado resulta vital para evitar que el flujo comunicativo profesor/estudiante no se vea dañado o interrumpido. Cualquier posible investigación

por parte del profesor se encuentra metodológicamente determinada por el alumnado.

Este análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. Este concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo (Munby 1978: 120 y Richterich 1985: 48).

Desde un punto estrictamente lingüístico, la interacción entre profesor y alumno es artificial pero necesaria. Al mismo tiempo, la existencia de dos lenguas es determinante. Metodológicamente este hecho es fundamental: en el caso de una clase monolingüe (de chinos, por ejemplo) los resultados de la investigación podrán fijarse en un marco más cerrado y unilateral que en una clase multilingüe. El problema no es otro que el de la diferencia entre resultados. Lingüísticamente, dependiendo de la lengua o lenguas de la clase x, los resultados de la investigación serán diferentes.

Los estudiantes chinos de español se enfrentan a grandes dificultades y avanzan con lentitud en los estadios iniciales del aprendizaje de una lengua. Sin embargo, si algo puede caracterizar a estos alumnos es su tesón y su extraordinaria capacidad de memorización (Méndez Marassa 2005: 58).

La realidad percibida durante el transcurso de esta investigación es que es evidente que se produce un choque cultural, término conocido también con el vocablo inglés *cultural shock*, que se refiere al conjunto de reacciones que puede llegar a experimentar un individuo, y por extensión el aprendiente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al entrar en contacto por primera vez con una cultura diferente de la propia, cuyo grado de conocimiento puede ser muy diverso entre individuos. Tal

impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo¹², es posible que el sujeto experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro. El choque cultural se define como la pérdida de la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo ha desarrollado en su lengua primera, cuando trata de aplicarlas al contexto de la nueva cultura (Oliveras Vilaseca 2000: 50-53 y Rodrigo Alsina 1999: 24).

Otros han descrito el fenómeno de la aculturación, compuesto de las siguientes etapas: 1) euforia, 2) choque cultural, 3) *stress* cultural y 4) asimilación o aceptación.

Según las investigaciones actuales, se afirma generalmente que cuanto mayor es la distancia entre la cultura propia y la extranjera mayor es el choque cultural. Sin embargo, la reacción del individuo viene condicionada por los factores personales (como, por ejemplo, la personalidad, la actitud, los conocimientos previos, la experiencia en situaciones de comunicación intercultural o las expectativas creadas en torno a la cultura en cuestión) y los factores ambientales. Además de estos factores, también cabe destacar la importancia del tiempo de permanencia en el país extranjero, el establecimiento de vínculos profesionales y/o personales con miembros de la nueva cultura o la frecuencia de los encuentros con miembros de la propia cultura.

Parece obvio que el desarrollo de un determinado nivel de competencia comunicativa y competencia intercultural se corresponde con una mayor habilidad para

¹² Esta dimensión afectiva del proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua incide directamente en el aprovechamiento académico y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza educativa eficaz. Coincidimos con Arnold (2000) al afirmar que el hecho de estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas facilita notablemente el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

superar las posibles consecuencias negativas o traumáticas de esta experiencia.

1.3 Texto argumentativo: Elementos

El hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas. Por lo tanto, de acuerdo con este enfoque, podemos definir al hombre como animal capaz de argumentar. La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con su interpretación; con su valor o su relación con el problema del que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado. Pensemos, por ejemplo, en los discursos publicitarios y políticos, que son, en su mayoría, de naturaleza argumentativa (Dolz 1993: 68-70, Adam 1995: 9-22 y Cuenca 1995: 23-40).

A menudo, argumentar es intentar, mediante el discurso, que el receptor tenga una conducta determinada. Que nos vote; que compre nuestro producto; que haga las cosas como nosotros queremos. O, en la mayoría de los casos; es convencer al oyente de la corrección o la verdad de una aseveración; aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible; o bien suposiciones a partir de las cuales se pueda deducir. Se trata de conseguir, por lo tanto, que dicho oyente crea lo que le decimos, que cambie sus convicciones u opiniones. Las argumentaciones inducen, refutan o estabilizan creencias y comportamientos de los receptores. Tienen, así, pues, una eficacia de tipo práctico.

En realidad, “argumentar” y “convencer” son dos verbos que van íntimamente unidos. Pero hemos de diferenciar claramente “convencer” de “persuadir”, ya que mientras el primero va dirigido a cualquier ser que sea razonable y que trabaje con recursos propios de la inteligencia, el segundo se orienta hacia un auditorio concreto y opera sobre la voluntad.

En la práctica, “la argumentación es la operación lingüística mediante la cual un

enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios), ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión (Weston 1992: 7-12, Adam 1995: 15 y Cuenca 1995: 30).

En las investigaciones de Álvarez (2007: 25-26) y Weston (1992: 12-13) argumentar consiste en aportar razones para defender una opinión. Argumentar es convencer a un receptor para defender una opinión. La argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a controversia, y su objetivo fundamental es ofrecer una información lo más completa posible, a la vez que intentar persuadir al lector mediante un razonamiento. Por consiguiente, las técnicas de la persuasión ocupan un papel importante en este tipo de escritos, ya que en ocasiones, la opinión defendida no es verificable, como si de un experimento científico se tratara, sino que ha de apoyarse en ideas lógicamente aceptables.

Los textos argumentativos poseen una organización peculiar. Las categorías sobre las que se fundamenta son premisas y conclusiones. El autor ha de reorganizar convenientemente los elementos temáticos para lograr del receptor una determinada disposición. Por ello, tal vez sea la argumentación el tipo de discurso en el que el receptor se halla involucrado en el mismo de forma más directa. El autor en todo momento “cuenta” con él.

En la base de toda argumentación se encuentran principios de la antigua dialéctica y de la lógica. Desde el punto de vista de la lógica, se tiene en cuenta la noción de causalidad, que proporciona un orden objetivo, sea cual sea el tema sobre el que verse la argumentación. La causalidad explica por qué sucede así y no de otra forma un hecho, esto es, supedita a una causa unos resultados determinados, por lo que cada paso es sostenido por el anterior.

En lo que se refiere al método de razonamiento desarrollado a partir de dichos

principios, el texto de la argumentación se mueve sobre las probabilidades, nunca sobre certezas. Por ello ya los antiguos utilizaban los silogismos (retóricos) como herramienta de la discusión, pues el objetivo último era “derrotar al adversario”. Aunque el texto argumentativo no sea propiamente un combate verbal, sí es cierto que aparecen huellas de la dialéctica en muchos de ellos. Pese a que la ambigüedad o la omisión de ideas sea frecuente, la verdad, no obstante, puede surgir de esta misma discusión y del contraste de pareceres. La argumentación se asienta en el campo de lo verosímil y de lo probable, y, por tanto, se opone a la evidencia (Weston 1992: 26-29, Álvarez 2007: 28-29).

Parece necesario sacar consecuencias prácticas de lo dicho hasta aquí: una argumentación podría ser un teorema de geometría, en el que se intenta demostrar la relación lógica entre dos verdades especulativas, pero también estamos dentro del ámbito de la argumentación en tipos de discursos en los que se pretende influir en los receptores, sirviéndose para ello de los medios que la antigua retórica proporciona.

La tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión son los elementos que constituyen generalmente una argumentación (Álvarez 2007: 25, Dolz 1993: 69, Cuenca 1995: 24).

Aunque todo texto argumentativo debe presentar estos elementos, conviene advertir que, en ocasiones, la argumentación puede adoptar otras manifestaciones un tanto alejadas de la formulación lógica propiamente dicha. Es el caso de algunas exposiciones en las que se presentan dos elementos contrastados entre sí. Al final de la exposición, el receptor puede comprobar cómo ha actuado el autor para persuadirlo, cómo ha intentado sugerir la conveniencia de su posición sin que exista una reflexión lógica. Textos eminentemente científicos rechazan esta manifestación de la argumentación.

La tesis es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona: puede aparecer al

principio o al final del texto. En este caso, se omite la conclusión por ser innecesaria, ya que puede afirmarse que la tesis ocupa su lugar.

El núcleo de la argumentación lo constituye la tesis, que ha de presentarse clara y objetivamente, aunque encierre en sí varias ideas. Es aconsejable que la tesis no posea un número excesivo de ideas, pues provocaría la confusión en el receptor y la defensa de la misma entrañaría mayores dificultades. Aun con todo, son frecuentes los textos donde la argumentación encadena sucesivamente toda una serie de razonamientos. A partir de aquí empieza la argumentación propiamente dicha-cuerpo de la argumentación-. Una vez expuesta la tesis, van ofreciéndose los argumentos para confirmarla o rechazarla, esto es, comienza el razonamiento en sí. La argumentación exige la presencia de la exposición, que se convierte de esta manera en el material básico de la argumentación. Es aquí, en el cuerpo argumentativo, donde deben integrarse las citas, los argumentos de autoridad, los ejemplos; todas estas técnicas, heredadas de la antigua retórica, sirven para fortalecer tanto la opinión defendida, como para refutar la contraria.

La refutación es otra de las vertientes fundamentales de la argumentación; puede ser de una tesis admitida, o una objeción a un argumento. Es conveniente no olvidar este aspecto de la argumentación, pues en la consideración que le dediquemos puede encontrarse el éxito de la defensa de las ideas. Como norma general, deben atenderse con sumo cuidado los argumentos que la sustentan, encaminados a llamar la atención del lector y dirigir así la aceptabilidad de la opinión defendida, como el rechazo de aquella otra de signo contrario.

Cuando se trata de un tema conflictivo parece ser habitual que el autor introduzca elementos subjetivos, como si no pudiera evitar la intromisión apasionada de su punto de vista en la argumentación. Además es frecuente la utilización de frases

irónicas, que tienden a desestimar los argumentos opuestos a la tesis presentada.

El texto argumentativo adquiere verdadero significado cuando lo enmarcamos en el hecho comunicativo. De esta consideración deriva su carácter fuertemente subjetivo- el autor suele buscar la adhesión del receptor a su opinión- así como la utilización de los recursos más adecuados a tal fin. En consecuencia, el contraste entre la persuasión que se pretende y la búsqueda personal del autor pone en juego unas técnicas de argumentación, procedentes en su totalidad de la antigua retórica.

La teoría de la argumentación, cuyo objetivo es influir de modo eficaz en los lectores mediante el discurso, incluye asimismo procedimientos empleados en la psicología, por ejemplo, la conveniencia de utilizar determinados recursos y el lugar que deben ocupar para lograr con éxito convencer al lector. Entre los procedimientos más destacados en la confección de textos argumentativos se encuentran: (Álvarez 2007: 35-39; Weston 1992: 36).

La disposición. El orden y la disposición de los denominados “argumentos” es un factor esencial. El orden viene dictado por el deseo de presentar coherentemente los argumentos, para obtener así un cierto compromiso del público. Debe prestarse, por ello, especial atención a la evolución del pensamiento en relación con los argumentos de refutación o de corroboración, para reforzar la credibilidad y facilitar así la comprensión de la tesis. En beneficio de la misma, se evitarán las divagaciones, que podrían entorpecerla. Hay que tener en cuenta que los recursos se utilizan en estos textos no de forma aislada, sino incidiendo en el sentido total del texto, y siempre condicionados al fin propuesto.

El párrafo. La distribución del razonamiento en párrafos ayuda a asimilar mejor el contenido, a la vez que favorece la organización de las ideas. La coherencia en su estructura interna y la claridad en la elocución son cualidades que deben observarse en

toda argumentación y ha de lograrse mediante una correcta disposición de la tesis en los distintos párrafos. El párrafo puede, por tanto, convertirse en una sección informativa esencial, que aglutina una idea de la tesis defendida, o que ofrece los argumentos en contra que un autor presenta. Además tiene la ventaja de afianzar en el receptor las razones expuestas, antes de iniciarse el nuevo paso del razonamiento. Es indudable que un texto debidamente fragmentado en párrafos es más fácilmente interpretado y asimilado que un texto indiviso.

En la organización del párrafo intervienen activamente rasgos gramaticales: los nexos, pero también elementos léxicos que establecen líneas de contenido y que en última instancia aluden a la unidad temática del párrafo o a la relación entre uno y otro.

Los nexos. Son las principales marcas gramaticales con las que se asegura la evolución progresiva de un texto. Tienen como misión delimitar los párrafos entre sí, además de señalar los cambios de contenido y de reflejar cualquier variación que se produzca en el desarrollo del tema. Todo discurso necesita los nexos para manifestar una determinada orientación en el significado de los elementos léxicos sobre los que actúa; para mostrar la conexión, la restricción, la oposición, la relación causa-consecuencia, etc.

Cabe señalar en este punto que la yuxtaposición ha de considerarse como una solución terminal de determinadas relaciones entre distintas partes de un párrafo. Es decir, que la no presencia de un nexo en el interior de un párrafo debe interpretarse desde ámbitos profundos, como una de tantas posibilidades lingüísticas en la producción textual.

Los ejemplos. Es frecuente la utilización de ejemplos, igual que ocurre en la exposición, para ilustrar lo que se pretende demostrar y defender. Mediante esto se alude a la experiencia compartida entre autor y receptores, por un lado, además de servir

como factor indispensable para lograr la persuasión por otro. La aparición de lo ejemplos son momentos descriptivos eficaces, sobre todo porque son capaces de activar la persuasión en el lector.

La repetición. Es una de las figuras que parece potenciar el efecto de convicción en el lector. Aunque no es adecuada en textos científicos, pues no aporta nada nuevo, sí es utilizada a menudo para precisar la división de una temática compleja, o, por el contrario, favorecer la cohesión entre las oraciones de un párrafo.

Los rasgos lingüísticos. A pesar de que es casi imposible señalar la especificidad del lenguaje empleado en textos de tan variado contenido, de tan diversos niveles, y en donde el punto de vista del autor desempeña un papel tan destacado, pueden trazarse unos usos más o menos generalizados:

a) Suelen aparecer, términos técnicos correspondientes a la disciplina de la que se trata. Esta función metalingüística es de gran importancia para la formación.

b) En cuanto a la sintaxis, lo más significativo tal vez sea la complejidad de la misma y la aparición de largos períodos oracionales. Predomina la subordinación, más acorde con la expresión del razonamiento: la supeditación de una idea a otra, la comparación o la expresión de la condición para que un hecho sea posible. A estas características generales cabe añadir la presencia de incisos cuya finalidad es la de aclarar algún aspecto que si bien se considera secundario, puede servir de apoyo al hecho principal.

c) Normalmente se tiende a emplear la modalidad enunciativa, sobre todo en textos demostrativos de nivel especializado; mediante esta se quiere poner de manifiesto una total objetividad. Por el contrario, las modalidades exclamativas, interrogativas o dubitativas son más frecuentes en textos donde se acentúa la actitud personal del escritor.

En la configuración de estos textos suelen ser frecuentes los nexos consecutivos que introducen la conclusión a la que se ha llegado tras el razonamiento, y que consolidan, por tanto, la opinión del autor. Aparecen, así, *en consecuencia, de este modo*.

1.4 Líneas estratégicas de investigación de la ULPGC: *Centro Confucio*

Un plan estratégico es un documento en el que se recogen las principales líneas de acción, la estrategia, que una organización se propone seguir en el medio plazo. Un plan estratégico no es solo un texto que se puede leer y compartir o criticar. Debe servir como hoja permanente para ordenar el cambio, para establecer los mecanismos de relación con los contextos cambiantes, para definir políticas respecto del talento y generar un modelo de innovación. Los planes estratégicos no son un buen instrumento para definir al detalle lo que cada organización debe hacer en cada uno de sus rincones, sino para mantener un rumbo, una visión y dotarse de instrumentos para pensar, en cada momento, que es lo que nos permite acercarnos más y mejor a nuestros objetivos. La planificación estratégica tiene sentido en cuanto permite responder ágilmente a la necesidad de cambio permanente y ordenar la forma cómo vamos a dar respuesta a este cambio incesante en el marco de la visión a la que aspiramos. No podemos trabajar sin horizonte, no podemos comunicar sin rumbo, no podemos desarrollar trayectorias innovadoras sin visión.

El *Contrato Programa* entre la *Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes* y la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* para los próximos años contempla la necesidad de tener un *Plan Estratégico* aprobado o en fase de tramitación durante el primer año de vigencia del mismo.

El *III Plan Estratégico de la ULPGC (2011-2014)* favorece el proceso que permite llevar a cabo una reflexión colectiva dentro de la Institución y también fuera de

ella, abriendo la participación a la sociedad en general. Este nuevo proceso parte de la evaluación de los anteriores y debe tener en cuenta los cambios que estos años han ido produciéndose en el contexto europeo, español y canario, así como las perspectivas abiertas en la isla y la ciudad con procesos de planificación desarrollados por las distintas administraciones. La Universidad debe definir su futuro en lugar de esperarlo y el *Plan Estratégico* institucional puede ser el instrumento que ayude a comprender y dar respuesta a una coyuntura de cambio, a unas demandas sociales cada vez más complejas y a unas incertidumbres generadas por un contexto económico que se presume incierto.

El *Centro Confucio de la Universidad de Las Palmas* de Gran Canaria está adscrito al *Vicerrectorado de Relaciones Internacionales e Institucionales*. Por este motivo, este centro en Canarias permite no solo la difusión de la lengua y la cultura chinas, a través de cursos y programas de intercambio; sino además establece lazos con otras universidades chinas en el ámbito docente y científico, y con empresas.

Tras la visita de más de 20 delegaciones chinas a lo largo de dos años para conocer de cerca nuestra institución y su entorno, en noviembre de 2010 se selló un acuerdo en Pekín firmado por el rector José Regidor y la directora general ejecutiva de las oficinas centrales del Instituto Confucio (Hanban), con la consejera de Estado Xu Lin. La obtención del *Centro Confucio*¹³ de la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* supuso un sello de calidad después de muchos años de esfuerzo.

¹³ Un *Instituto Confucio* se crea a través de una universidad china con una universidad extranjera. La ULPGC tiene como universidad socia, la *Normal de Changchun* (situada en la antigua Manchuria), ubicada en una provincia en la que impera el sector de la automoción y las relaciones con empresas internacionales. Pero tanto profesores como alumnos de la ULPGC pueden solicitar estancias y becas para ir a China, porque existen convenios con otras muchas universidades. En 2010 el gobierno chino otorgó a la ULPGC un *Aula Confucio* y el compromiso de elevar dicha concesión a Instituto. Transcurridos seis meses la evaluación a la que fue sometida el *Aula* fue positiva y en este momento se le ha adjudicado un *Instituto*.

1.5 Metodología de la investigación

La metodología que se ha empleado en esta investigación está integrada por los siguientes elementos: a) Diseño de la investigación (con sus distintos apartados); b) Técnicas e instrumentos para la recolección de datos y c) Método de análisis de resultados.

1.5.1 Nivel

Según la clasificación establecida por Arias (2006: 15), esta investigación se declara de tipo exploratoria la cual busca conocer acerca de un tema poco estudiado y los resultados de la misma constituirán una visión determinada de dicho objeto de estudio. Siguiendo a Seltiz (1980: 6), este tipo de investigación sería del tipo conducente al planteamiento de una hipótesis, ya que busca recabar información que permita como resultado del estudio la formulación de unas suposiciones investigadoras. En este sentido, este trabajo busca valorar novedades didácticas ya que las ya diseñadas en ELE/L2 se centran en alumnos extranjeros en general, sin tener en cuenta las peculiaridades lingüísticas ni culturales de los alumnos sinohablantes.

1.5.2 Diseño

Según su diseño, esta investigación se declara de campo, ya que consiste en la recolección de datos directamente de la muestra. Sin ningún tipo de manipulación o control de variable alguna. Según Tulio Ramírez (1999: 26) nuestra investigación sería de tipo de campo intensiva ya que se concentrará en casos particulares, sin la posibilidad de generalizar los resultados. Asimismo, se declara como un estudio de caso, ya que se indagará de una manera exhaustiva buscando la máxima profundidad del mismo. Además, el objeto de estudio es un grupo de estudiantes con características

específicas.

1.5.3 Variables y dimensiones

Para el seguimiento de un método científico hemos tenido en cuenta los siguientes factores: a) Cualitativos; porque se expresan de forma verbal; b) Dicotómicas; porque se presentarán en dos clases o categorías, específicamente, sí o no están presentes. Según el grado de complejidad son variables complejas ya que se descompondrá en más de dos dimensiones y si tenemos en cuenta su función son variables independientes debido a que generan las causas y explican los cambios en la variable. Las dimensiones de cada una de las variables permitirán conocer los diferentes aspectos lingüísticos que intervienen en la producción de textos argumentativos.

1.5.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Una técnica desarrollada en esta investigación fue la **encuesta escrita**, la cual se realizó por medio de un cuestionario, tanto en la fase diagnóstica (análisis de necesidades) (Ver anexo J) como en la producción textual final (Ver anexo K).

La **lista de cotejo** también se utiliza como instrumento con fines evaluativos de la secuencia didáctica. (Ver anexo L). Una vez recabados los datos se procederá al análisis de los mismos. Esta segunda aplicación de la mencionada lista de cotejo permitirá establecer los logros así como las recurrencias de las deficiencias tanto en la producción textual inicial como final.

El cuestionario está formado por cuatro bloques fundamentales:

<p>El <i>primero</i> identificado como perfil biográfico permitirá conocer datos propios del estudiante/informante tales como, sexo, edad, lugar de nacimiento, estudios, etc. Junto con ello se busca establecer, conocer, descubrir datos sociológicos que debiera influir en</p>

el análisis de los resultados. Esta variable se hace más evidente en grupos numerosos de sujetos investigados.

Un **segundo** denominado como conocimiento del mundo hispano, busca descubrir la vinculación del informante con la cultura hispana, así como los motivos por el cual aprende el idioma. Este bloque se establece con el fin de evaluar el factor motivacional con respecto al aprendizaje de ELE/L2

Un **tercer** bloque, identificado como análisis de los estilos de aprendizaje, valora el factor actitudinal del estudiante para con la producción textual. Así como también el factor motivacional ante la escritura.

Un **cuarto** apartado denominado situación de comunicación, en el que se le solicita al informante que tras la selección de una temática y de un formato textual específico, redacte un texto escrito. Una vez culminado, deberá responder un cuestionario formado por 15 ítems redactados en 2ª persona y con una estructura de respuesta específica: *sí, no, ¿por qué?*

La excepción se presenta con el ítem 3 y 4 en el cual se le ofrece los diferentes formatos textuales como opciones de respuesta. Del 1 al 4, el estudiante deberá responder acerca de la situación de comunicación, es decir la temática, así como la selección y el interés por la misma. A partir del 5 al 7 se le solicita al estudiante que reflexione acerca del proceso de *textualización*, tomando en cuenta el formato textual seleccionado, así como el proceso previo a la escritura. Las preguntas 8 al 12, se le pide al estudiante una autoevaluación tanto de la motivación como del contexto en su rol de escritor. Los ítems 13 y 14 permitirán una autoevaluación y revisión de la composición escrita obtenida.

Y finalmente, la cuestión 15 intentará descubrir el nivel de satisfacción del estudiante durante el proceso de composición escrita, esto con el fin de conocer su disposición, compromiso e interés hacia la expresión.

1.5.5 Análisis lingüístico

La lista de cotejo está estructurada por tres bloques correspondientes a las consiguientes variables específicas. Cada una de ellas con sus respectivas dimensiones

por medio de las cuales se intenta descubrir las deficiencias lingüísticas en los textos argumentativos producidos por los estudiantes objeto de estudio.

Una primera variable denominada: aspecto sintáctico, busca determinar los elementos de cohesión característicos de un formato textual argumentativo formado por varias dimensiones estrictamente sintácticas como lo son: tipos de oraciones, incisos explicativos entre otros.

ASPECTOS SINTÁCTICOS
Utiliza oraciones simples
Emplea oraciones compuestas
Predomina la coordinación
Prevalece la subordinación
Maneja oraciones coordinadas disyuntivas
Aplica oraciones coordinadas adversativas
Utiliza oraciones coordinadas copulativas
Usa oraciones subordinadas sustantivas
Emplea oraciones subordinadas adjetivas
Maneja oraciones subordinadas adverbiales
Usa modo enunciativo
Emplea modo exclamativo
Predomina modo interrogativo
Utiliza modo dubitativo
Presencia de incisos explicativos

Una segunda variable conforma el segundo bloque denominado *aspecto semántico*. En éste se establecen como dimensiones las propiedades de coherencia textual, así como, la presencia de una hipótesis de la objetividad y subjetividad propia de un texto argumentativo.

ASPECTOS SEMÁNTICOS
Usa términos técnicos
Evita la polisemia
Utiliza nexos consecutivos
Emplea propiedades de coherencia textual
Aplica frases irónicas
Presencia de contenido implícito
Predominio de hipótesis
Presencia de objetividad
Aplica la subjetividad

Y un tercer componente es el aspecto pragmático conformado por parámetros que buscan o intentan conocer la presencia de una intención comunicativa así como, el logro al convencer o persuadir al lector. Dichos elementos son característicos de un formato de igual forma argumentativo.

ASPECTOS PRAGMÁTICOS
Presencia de intención comunicativa
Logra convencer al lector
Consigue persuadir al lector

Otro **cuestionario** forma parte del taller de escritura desarrollado durante la secuencia didáctica el cual busca descubrir las mejoras lingüísticas una vez transitada por todo el modelo didáctico. En dicho cuestionario se le solicita al estudiante que redacte un texto argumentativo tras la selección de una temática entre las alternativas propuestas. Una vez culminada esta redacción debe responder a un cuestionario subdividido por las diferentes variables y sus respectivas dimensiones, específicamente, un bloque sintáctico, semántico y pragmático.

Téngase en cuenta que la estructura de respuesta de este cuestionario, será de forma cerrada al seleccionar entre un *sí/ no* y abierta a responder las razones de su elección, con lo cual se convierte en una respuesta de tipo mixto.

1.5.6 Procedimientos para el análisis de los datos obtenidos

El análisis de los resultados obtenidos por medio de las diferentes técnicas de recolección de datos y sus instrumentos se hará de forma descriptiva respondiendo a un método cualitativo, así como de forma gráfica respondiendo a un método cuantitativo, por lo tanto esta investigación se declara metodológicamente mixta en el análisis y presentación de sus resultados.

Los resultados obtenidos del análisis de necesidades serán presentados de forma gráfica y descriptiva. Sin embargo es necesario aclarar, establecer que en las respuestas obtenidas no siempre se encuentra profundidad en el análisis por lo que se infiere un desconocimiento en los términos, así como una pobreza lexical.

Previo a la aplicación del análisis de necesidades, las estudiantes recibieron pautas, tanto en contenido como en estructura sobre la actividad que iban a realizar. Sin llegar a la manipulación de posibles respuestas, se aclaran términos que se consideran o pudieran ser confusos para ellos, así como, los diferentes formatos textuales entre los que podían seleccionar. Cabe destacar que dentro de sus actividades regulares en el *Centro Confucio*, estudiaron expresión escrita y el texto escrito en los diferentes formatos textuales.

1.6 Español moderno (libro) versus enfoque comunicativo

El Español Moderno es una obra que funciona como texto oficial en todas las aulas universitarias chinas donde se enseña español. Se trata de una colección de cinco volúmenes escritos por prestigiosos autores chinos muy conocidos en este país: *Dong Yan Sheng* y *Liu Jian*. Se publicó en el año 2000 y se utiliza en las aulas universitarias desde entonces (Donés Rojas 2009: 18-19). El manual del *Español moderno* sigue una metodología en la que se prepondera la presentación explícita de las reglas gramaticales,

los ejercicios controlados sobre gramática y vocabulario así como ejercicios de traducción. Presenta ejemplos, lecturas y ejercicios en español, pero los enunciados y las listas de vocabulario aparecen tanto en español como en chino. Los temas suelen introducirse por medio de un texto que suele presentar algún tema lingüístico o cultural relacionado con la sociedad española o hispanoamericana (Fang 1999: 29-40).

Frente a esto nos encontramos la enseñanza a sinohablantes en España bajo un enfoque comunicativo. Este proceso de enseñanza/aprendizaje reconoce con carácter general que a los aprendices no les basta con la adquisición de la competencia gramatical, precisa también la adquisición de las competencias de uso apropiado de la lengua desde el punto de vista social y cultural (Sánchez Griñán 2008: 1-3).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) toma en cuenta estas innovaciones y enfatiza la importancia de la concienciación intercultural, las capacidades interculturales y la competencia existencial con el objeto principal de introducir la dimensión intercultural en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

La finalidad última es potenciar la interacción de los aprendices con hablantes de otras lenguas en términos de igualdad y con conciencia de su propia identidad y la de sus interlocutores. Así se pretende que los aprendices de lengua se conviertan en hablantes interculturales capaces no solo de comunicar o transmitir información mediante el uso del código lingüístico sino también de desarrollar relaciones humanas con personas de otras lenguas y culturas (Melero 2000: 68-71).

1.7 Estructura del trabajo

Esta investigación está organizada en cinco capítulos. En el primero de ellos, se desglosan distintas cuestiones relacionadas con competencia intercultural entre

hablantes chino y español y sus consecuencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española a sinohablantes. Asimismo, se presenta la realidad percibida en estos estudiantes, que se obtiene por medio de un análisis de necesidades estructurado en un cuestionario posterior a una producción textual correspondientes a diversas propuestas temáticas. Esto permite establecer el punto de partida de la secuencia didáctica, así como, directrices para el desarrollo de la competencia discursiva previa al taller de escritura para luego cotejar con los resultados finales. Se muestra la estructura metodológica de este trabajo, su diseño, técnicas, muestra e instrumentos utilizados. Específicamente, esta investigación se desarrolla bajo un método mixto cuali-cuantitativo, tanto en la recolección como en el análisis de resultados. Dichos datos serán presentados tanto de forma descriptiva como gráfica respondiendo al método seleccionado. Para la recolección de datos se utilizaron el cuestionario y la lista de cotejo, como instrumentos en diferentes etapas de la investigación. La aplicación de la estructura metodológica de este trabajo será presentarán con más extensión en el cuarto capítulo. En esta sección se explica con detalle el su diseño, técnicas, muestra e instrumentos utilizados según lo expuesto en la hipótesis de investigación. El análisis de los datos obtenidos es de naturaleza mixta cuali-cuantitativa, tanto en la recolección como en el examen de resultados. Dichos datos serán presentados de forma descriptiva como gráfica respondiendo al método ya declarado. Para la recolección de testimonios se utilizaron el cuestionario y la lista de cotejo, como instrumentos, en diferentes etapas de la investigación.

Un segundo capítulo donde se presentan distintos componentes teóricos como, el concepto de competencia discursiva en sinohablantes universitarios, el concepto de cultura y competencia intercultural. Se comentan las peculiaridades lingüísticas del chino y sus distintos aspectos: fonéticos, sintácticos y léxicos. Se hace un breve

recorrido por la enseñanza del español en China y las distintas metodologías de la enseñanza del español: El enfoque orientado al conocimiento y el enfoque orientado a la comunicación y la metodología tradicional-estructural en China. Se presentan los resultados obtenidos en el análisis de necesidades sobre la competencia discursiva en sinohablantes.

En el capítulo tres se reúnen las características didácticas propias del *EEES* (*Espacio Europeo de Educación Superior*) con el fin de analizar si el mismo favorece a una didáctica intercultural idiomática.

En el cuarto capítulo se presentarán el estado de la cuestión en la enseñanza de español a chinos a través de investigaciones similares en otros contextos de aprendizaje referidas a los objetivos de esta Tesis doctoral, así como, las teorías que dan soporte a la misma.

Una vez conocidos estos resultados, se procede en este capítulo a presentar una propuesta didáctica basada en la composición textual la cual busca optimizar los resultados obtenidos en la fase diagnóstica anterior. En este apartado además se realizará un análisis comparativo resaltando los logros y alcances, así como las debilidades persistentes una vez culminada la secuencia didáctica realizada. Entre los logros alcanzados destacan cambios positivos en los diferentes elementos lingüísticos, así como, el factor motivacional lo cual favoreció el desarrollo del trabajo. Entre las debilidades se encuentra la ausencia de la polisemia y de los contenidos extratextuales, entre otros.

Y finalmente en las conclusiones obtenidas de este trabajo, así como, las implicaciones didácticas que contribuyen a esta novedosa línea de investigación. Las

informantes sostienen que sus textos mejoraron positivamente y que adquirieron nuevos conocimientos con el consiguiente desarrollo de su competencia textual intercultural. Se utilizó, como recurso didáctico, la interculturalidad no sólo en los textos sino en todos los recursos que se diseñaron convirtiéndolo en un aliado pedagógico.

En suma, podría afirmarse que investigaciones de esta índole no terminan con el cierre de un modelo didáctico; por el contrario, permiten la apertura hacia nuevas investigaciones relacionadas con la optimización del desarrollo de la competencia textual en sinohablantes. Son tangibles, precisos y numerosos los aportes de este trabajo; sin embargo, otras investigaciones harán posible la continuidad del mismo pueden aportar nuevos escenarios y por ende, nuevas perspectivas en el ámbito de la lingüística aplicada en pro de un alumno/escritor/universitario comunicativamente competente en la lengua escrita.

1.8 Hipótesis y objetivos de la investigación

Esta investigación intenta presentar el proceso llevado a cabo en una experiencia docente de un profesor de lengua española. El objetivo general de enseñar español y su cultura se vio fuertemente matizado con el desarrollo de la competencia discursiva escrita en sinohablantes universitarios.¹⁴ Este objetivo lingüístico como parte de la competencia comunicativa se realizó a través de un enfoque comunicativo basado en un taller. Para conseguir este objetivo último se ha tenido cuestiones muy diversas asociadas a distintos campos:

¹⁴ En este trabajo se considera que las alumnas chinas pertenecen al ámbito universitario, aunque somos conscientes que dadas las circunstancias pudiera ser posible su inclusión como alumnos de pre-universitarios.

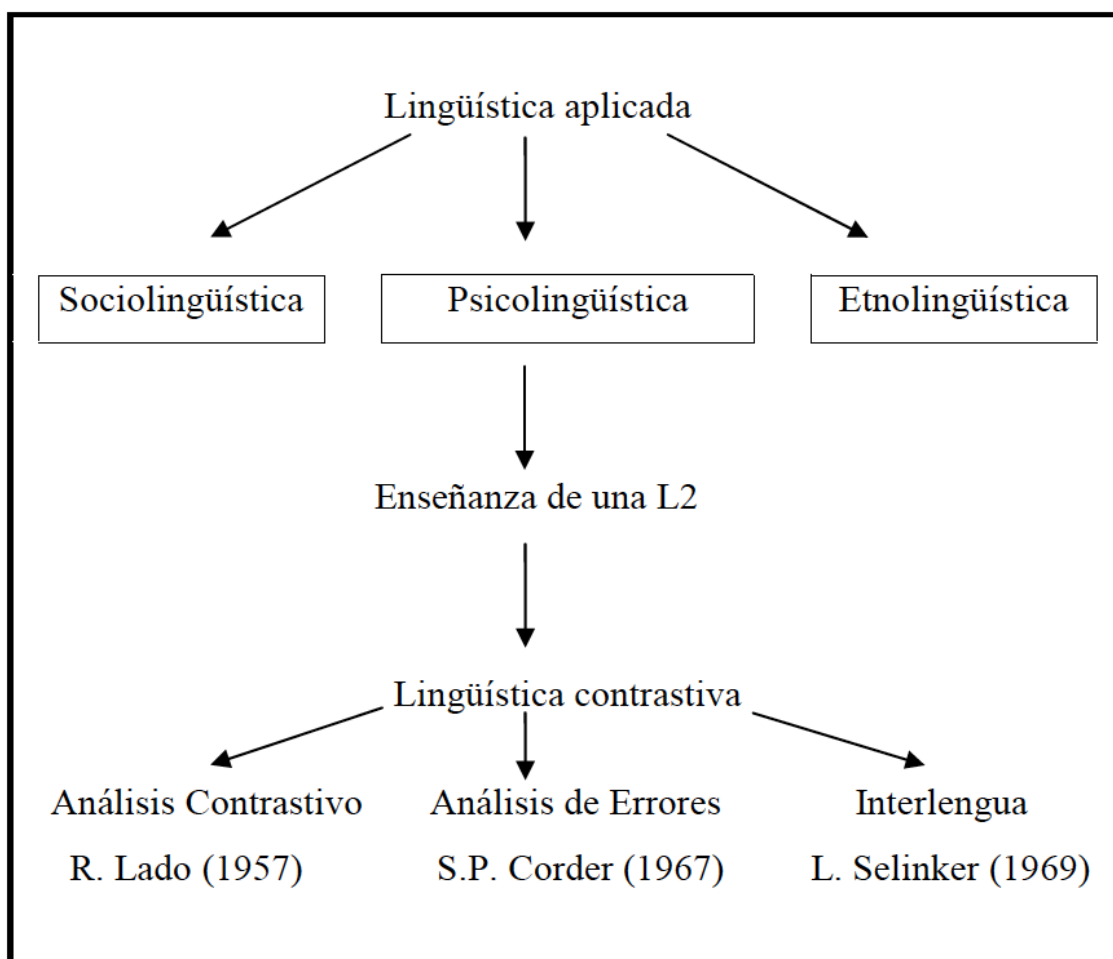


Fig. 2. Esquema de la fundamentación teórica de la investigación

Postulamos que el uso de distintas premisas propias de distintas ciencias lingüísticas y metodológicas¹⁵, la aplicación de contenidos y la retroalimentación constante propias de un tutor, hace posible la integración de alumnos extranjeros chinos en el EEES.

Esta línea de indagación en la enseñanza del español como lengua extranjera adquiere relevancia en el ámbito social y científico. Desde el punto de vista social, se consiguen estrechar lazos culturales con China y desarrollar la competencia intercultural o la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación

¹⁵ Un enfoque agrupa distintas metodologías que se emplean para un mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje.

intercultural, que se producen frecuentemente en la sociedad pluricultural que promueve el EEES. Desde una perspectiva científica, esta investigación contribuye al fortalecimiento de una investigación en lingüística aplicada para sinohablantes y la presentación de modelos para el proceso de enseñanza/aprendizaje (secuencia didáctica y taller de escritura) para diseñarlos de forma especializada.

La hipótesis de esta investigación asevera que en la producción de textos argumentativos se desarrolla una competencia escrita propia de un estudiante de ELE/L2 en un nivel B1 según *MCER*. Los objetivos que explicitan esta hipótesis son los siguientes:

Objetivo general

Desarrollar la competencia escrita en sinohablantes universitarios del EEES a través de una secuencia didáctica basada en un taller de escritura con el fin de mejorar la producción textual de textos argumentativos.

Objetivos específicos

1. Reconocer las principales características del chino mandarín con respecto al español.
2. Descubrir las deficiencias en el proceso de composición escrita por medio de un análisis de necesidades con el fin de crear una propuesta didáctica.
3. Construir y aplicar un taller de escritura basado en las competencias del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) con el fin de mejorar la producción de textos argumentativos.
4. Evaluar desde la lingüística aplicada el modelo didáctico propuesto a través de un cuestionario con la finalidad de conocer la opinión de los informantes.
5. Valorar las actividades culturales dirigidas como un medio de desarrollar la

competencia comunicativa intercultural.

1.9 Sujetos de la investigación: alumnas chinas

El grupo seleccionado para esta investigación según las necesidades del *Centro Confucio* de la UPLGC está compuesto por seis alumnas¹⁶, con edades comprendidas entre 20 y 22 años que estudiaban español en este Instituto en el año académico 2010-2011. Estas estudiantes procedían de la *Universidad de Changchun* (China). Su lengua materna es el chino mandarín y poseen conocimientos en diferentes niveles de los siguientes idiomas: inglés, francés y español. Esta presentación detalla los datos de los informantes de este trabajo de investigación:

INFORMANTE 1	
Edad	20
Últimos estudios realizados en china	Inglés y Español
Idiomas	Chino, inglés y español
¿Qué te gusta del español?	Gramática y cultura
¿Por qué quieres aprender español?	Estudiar un grado en la UPLGC y tener más oportunidades laborales en China.
¿Tenías conocimientos de español antes de venir a España? Sí/no ¿cuáles?	Sí. Pronunciación y léxico básico

Tabla 1. Datos informante 1. Fuente: currículum académico de las alumnas

INFORMANTE 2	
Edad	22
Últimos estudios realizados en china	Inglés y Español
Idiomas	Chino, inglés, español y alemán
¿Qué te gusta del español?	Gramática y sintaxis
¿Por qué quieres aprender español?	Estudiar un grado en la UPLGC y tener más oportunidades laborales en China.
¿Tenías conocimientos de español antes de venir a España? Sí/no ¿cuáles?	Sí. Gramática básica, léxico básico y pronunciación

Tabla 2. Datos informante 2. Fuente: currículum académico de las alumnas

¹⁶ Recuérdese que esta investigación nace como una necesidad institucional de la UPLGC y que se buscaba que el número de alumnos no superara los diez alumnos, dado la complejidad que se deduce de la enseñanza a chinos.

INFORMANTE 3	
Edad	21
Últimos estudios realizados en china	Inglés y Español
Idiomas	Chino, inglés y español
¿Qué te gusta del español?	Gramática y cultura
¿Por qué quieres aprender español?	Estudiar un grado en la ULPGC y tener más oportunidades laborales en China.
¿Tenías conocimientos de español antes de venir a España? Sí/no ¿cuáles?	Sí. Gramática básica, léxico básico, pronunciación y conocimiento de cultura.

Tabla 3. Datos informante 3. Fuente: currículum académico de las alumnas

INFORMANTE 4	
Edad	20
Últimos estudios realizados en china	Inglés y Español
Idiomas	Chino, inglés y español
¿Qué te gusta del español?	Gramática y sintaxis
¿Por qué quieres aprender español?	Estudiar un grado en la ULPGC y tener más oportunidades laborales en China.
¿Tenían conocimientos de español antes de venir a España? Sí/no ¿cuáles?	Sí. Gramática básica, léxico básico, y pronunciación..

Tabla 4. Datos informante 4. Fuente: currículum académico de las alumnas

INFORMANTE 5	
Edad	21
Últimos estudios realizados en china	Inglés y Español
Idiomas	Chino, inglés y español
¿Qué les gusta del español?	Gramática, sintaxis y cultura del español.
¿Por qué quieres aprender español?	Estudiar un grado en la ULPGC y tener más oportunidades laborales en China.
¿Tenías conocimientos de español antes de venir a España? Sí/no ¿cuáles?	Sí. Léxico básico y pronunciación..

Tabla 5. Datos informante 5. Fuente: currículum académico de las alumnas

INFORMANTE 6	
Edad	21
Últimos estudios realizados en china	Inglés y Español
Idiomas	Chino, inglés, español y francés.
¿Qué te gusta del español?	Gramática, léxico y sintaxis.
¿Por qué quieres aprender español?	Estudiar un grado en la ULPGC y tener más oportunidades laborales en China.
¿Tenías conocimientos de	Sí. Léxico básico y pronunciación.

español antes de venir a España? Sí/no ¿cuáles?	
---	--

Tabla 6. Datos informante 6. Fuente: currículum académico de las alumnas

El dominio idiomático de las alumnas al inicio de la investigación correspondía a un nivel A1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, es decir, un nivel de pronunciación, gramática y léxico básico. Asimismo, un vago conocimiento de la cultura occidental, específicamente de la española. Dichos contenidos previos fueron adquiridos durante los estudios realizados en China. La principal motivación de este grupo para la adquisición del idioma español era estudiar un grado en una universidad española y de esta forma conocer no solo el componente idiomático sino también su cultura para así, posteriormente, tener más oportunidades laborales en China¹⁷.

El *Centro Confucio de la ULPGC* como encargado de esta formación intenta investigar cómo integrar a estas alumnas en el EEES. Después de hacer un análisis de necesidades, se propuso, tomando en cuenta la realidad percibida, el desarrollo de la competencia discursiva por medio de la composición de textos argumentativos a través de un taller de escritura y de este modo, establecer las deficiencias en las distintas habilidades lingüísticas. Esta investigación se centrará en el desarrollo de la escritura como habilidad lingüística y su evolución en la enseñanza de ELE.

Dentro de la escritura como habilidad he seleccionado la composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva ya que a través de la argumentación no solo se trabaja con la escritura sino también se exhorta al estudiante a la reflexión, a la opinión y a la criticidad afrontándolo en muchos casos

¹⁷ Actualmente, después del curso intensivo de lengua española lograron aprobar las pruebas de acceso a los grados del EEES y están matriculadas en la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* en el *Grado en Lenguas Modernas* (cuatro alumnas) y en el *Grado en Traducción e Interpretación en la especialidad de Inglés-Francés* (dos alumnas).

directamente con la interculturalidad. Pero, ¿cómo lograrlo? Esto precisamente es lo que intenta descubrir esta investigación, cómo desarrollar la competencia discursiva a través de secuencias didácticas y para ello valida el taller de escritura como recurso didáctico en ELE para sinohablantes. De esta forma, se intenta incluir no solo elementos lingüísticos sino también actitudinales y socioculturales, convirtiéndose este trabajo de investigación tanto en un estudio lingüístico como cultural.

**CAPÍTULO II. COMPETENCIA DISCURSIVA EN SINOHABLANTES
UNIVERSITARIOS**

2.1 Aproximación al concepto de *cultura*

El concepto clave en el estudio de la comunicación intercultural es, sin duda, el de cultura. En este contexto se utiliza el término cultura en su significado antropológico. Vívelo (1978: 17) afirma que la perspectiva antropológica tradicional, la que él llama *totalista*, define la cultura como *un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene*.

En la misma línea, Taylor (1871: 1) entiende por cultura *aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad*.

Fernando Poyatos (1994: 25) en su obra *La comunicación no verbal* propone una definición que podríamos calificar como *totalista*:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Otra perspectiva, que Vívelo (1978: 19) llama *mentalista*, define la cultura como *un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidas con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan*. Según este enfoque, la cultura sería una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer el mundo y para actuar.

En esta línea *mentalista* se incluye la idea de Goodenough (1957: 167) sobre la cultura:

En mi opinión la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Para Keesing (1974: 25) la cultura es *un sistema compartido de ideas, una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer al mundo y para actuar; no incluye herramientas, actos ni instituciones, solamente pensamientos.* Para el psicólogo Robert Feldman (citado por Mc Entee, 1988: 149), la cultura *es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad* y para Mc Entee (1988:149) *la cultura se refiere al modo de vida que aprenden, comparten y transmiten a través de las generaciones los miembros de una sociedad.*

Si tenemos en cuenta las dos perspectivas del significado de cultura que identificó Vélvelo (1978: 17), se puede definir este concepto como el conjunto de conductas aprendidas o, como desde el ámbito de la psicología social expresa Hofstede (1991: 9), *la programación colectiva de la mente que distingue un grupo humano de otro. Se transmite de una generación a otra; cambia de forma gradual y continua e incluye un sistema de valores que constituye la base en la que se construye.* Sin embargo, como el mismo Hofstede (1991: 10) afirma, la mayoría de la gente pertenece a varios grupos diferentes y como consecuencia, llevan dentro de sí varios niveles de programación mental, los que corresponden a diferentes niveles de cultura.

Como hemos visto, la conducta de los miembros de una cultura se desenvuelve según ciertos *patrones* observables o deducibles que se refieren a formas de

comportarse asimiladas directamente de la observación de la conducta de las personas en particular¹⁸. Kluckhohn (1949: 35) señala al respecto:

Los patrones y temas (configuraciones, motivaciones o postulados) de que se compone una cultura varían de un extremo que llamamos explícitos o manifiestos al extremo opuesto de implícitos u ocultos. Los patrones en general pertenecen a la cultura explícita en el sentido de que pueden ser fácilmente abstraídos de la conducta y verbalizados por los participantes en la cultura. Los temas (configuraciones, motivaciones o postulados), por otra parte, tienden a ser implícitos en cuanto a la conducta... Los participantes en la cultura con frecuencia los encuentran difíciles de verbalizar, los temas tienden a operar en un nivel subconsciente.

Así pues, gran parte de nuestra conducta ocurre a nivel subconsciente, por tanto, uno de los beneficios de la experiencia del encuentro intercultural es forzarnos a ser conscientes de ello, lo que nos permite percibir y conocer la propia cultura, algunos de cuyos aspectos pueden estar ocultos para nosotros.

2.1.1 Interculturalidad: Competencia intercultural y comunicación intercultural

Resulta innegable que las habilidades de comunicación se intensifican y se realizan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y de conducta. Por eso, en un mundo interconectado como el actual en el que los contactos internacionales son inevitables, se hace necesaria una reflexión profunda sobre cómo activar y desarrollar la comunicación intercultural de una manera efectiva.

En el ámbito académico y partiendo de la realidad del aula de ELE/L2 en el contexto universitario como espacio multicultural privilegiado, para ser conscientes de las divergencias y convergencias culturales que obstaculizan o facilitan el acercamiento, la toma de conciencia y la aceptación de otros modos de ver el mundo, debemos prestar

¹⁸ En el sistema del desarrollo cognitivo de la teoría de Piaget se habla de dos conceptos que se refieren a las estructuras mentales: *esquema* y *esquemata*. El esquema es un patrón de conducta; *esquemata* es un grupo de esquemas, forman una especie de marco en el que los datos sensoriales que entran desde el exterior deben encajar.

especial atención a tres dimensiones: *creencias/ actitudes, conocimientos y destrezas*.

En relación a la primera, para desarrollar una actitud positiva hacia el multiculturalismo debe trabajarse de manera crítica sobre el concepto de cultura y sobre las ideas acerca de los prejuicios, la discriminación, el etnocentrismo y los estereotipos. La segunda dimensión -los *conocimientos*- está vinculada con la capacidad para conocer nuestra propia perspectiva del mundo, para reconocer nuestra identidad cultural, aunque ésta no sea siempre unitaria ni estable. La última de las dimensiones -las *destrezas*- tiene que ver con las capacidades específicas, las técnicas de intervención y las estrategias que se necesitan para trabajar con grupos de distintas culturas, para poder establecer un diálogo crítico y autocrítico (Iglesias Casal 2000: 25-27).

Como marco general, partiremos de esa larga tradición que defiende que los patrones lingüísticos determinan el modo en que el individuo percibe el mundo y su forma de pensar. Puesto que estos patrones varían, resultarán diferentes concepciones del universo y de la vida humana. Una de las fuentes de la idea de la relatividad lingüística está en el romanticismo alemán de Wilhelm Von Humboldt (1990: 58) para quien *el lenguaje expresa y modela el espíritu del pueblo... tiene una forma interior propia que organiza el mundo*.

En la misma línea de pensamiento, la llamada hipótesis Sapir/Whorf (1956: 225-227) establece que el conocimiento que un pueblo tiene del mundo está en relación con su lenguaje. La siguiente observación de Whorf explica este principio de la relatividad lingüística:

Categorizamos a la naturaleza de acuerdo con las exigencias de nuestro lenguaje nativo. No conocemos por observación directa a las categorías y tipos que formamos del mundo de los fenómenos; por el contrario, el mundo se nos presenta en un flujo caleidoscópico de impresiones, y tiene que ser organizado por la mente, principalmente por los sistemas lingüísticos de la mente. Dividimos a la naturaleza, la organizamos en conceptos y le asignamos significados principalmente porque pertenecemos a una comunidad lingüística que la organiza de acuerdo

con los patrones en los que está codificado nuestro lenguaje...Este hecho es importante para la ciencia moderna, porque significa que ninguna persona es libre para describir la naturaleza con imparcialidad absoluta, sino que su descripción se sujeta a ciertos modos de interpretación, aun cuando se cree más libre (Whorf 1956: 213-214).

La lengua, pues, es el medio por el que el hombre crea su concepción, comprensión y valores de la realidad objetiva, actúa como intermediaria entre el sujeto y el objeto. De igual modo, las palabras que escuchamos o que pronunciamos forman nuestro *entorno semántico* o *clima verbal*, un entorno que influye sobre nosotros, por eso es importante tener conciencia de ello y no olvidar que las palabras presentan también un significado intencional constituido por aquello que sugiere (connota) en nuestra mente.

Nuestra competencia comunicativa nace de la convivencia que se establece entre nosotros y el mundo creado con los otros hombres. Ha surgido como una llamada de atención sobre ese mundo y no es de extrañar que buena parte de él esté modelado consciente o inconscientemente según los hábitos lingüísticos de cada grupo social. Pero aunque existe una indiscutible relación entre los miembros del clásico trinomio *lengua, cultura y sociedad*, Vívelo (1978: 19) distingue entre lo cultural y lo social:

Cuando hablo de lo cultural, me estoy refiriendo a los códigos conceptuales, a algo que está en la mente de las personas. Cuando hablo de lo social, me refiero a la conducta, a los patrones de ésta, a las regularidades en la interacción entre las personas como miembros de una sociedad. Por lo tanto, los términos “organización social” o “sistema social” se refieren a las descripciones de las personas en interacción, mientras que “cultura” se refiere a un conjunto de ideas de acuerdo con las que actúan las personas.

Pero, antes de hablar de “interculturalidad” en la enseñanza de lenguas, se habló de competencia “cultural” o “sociocultural”, y esto ocurrió a partir de un replanteamiento tanto del contenido cultural como de su tratamiento didáctico en la clase de lenguas.

El contenido cultural siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas (Areizaga 2002: 1-3), como una forma de presentar algunos elementos de la realidad de los hablantes de la lengua que se está aprendiendo (lengua meta). Tradicionalmente, este contenido se configuraba a partir de una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos y económicos, junto con los autores y producciones de prestigio, y un poquito de folklore y tipismo. El contenido cultural era un “añadido”, decorativo a veces, y otras, incluido como parte de la materia que se debía memorizar, es decir, contenido conceptual, algo que el estudiante debía saber sobre otros países.

La influencia que las ciencias sociales tuvieron a partir de los años sesenta en la enseñanza de lenguas trajo dos cambios importantes, el segundo en gran medida como consecuencia del primero: un cuestionamiento del tipo de contenidos que se debían incluir en un curso de lengua, y un cuestionamiento de una enseñanza informativa del contenido cultural.

En un primer momento se estableció una oposición entre la cultura de prestigio, o la llamada cultura con mayúsculas, contenido tradicional de la clase de lenguas, y la cultura no formal, o con minúsculas, relacionada con las creencias, valores y conductas de los hablantes de la lengua meta, reivindicada por muchos autores como un contenido de mayor importancia para el que aprende una segunda lengua.

Durante los años setenta aparecieron muchos modelos de clasificación y organización del contenido cultural para la clase de lenguas, tratando de recoger de forma exhaustiva el modo de vida de una comunidad. Pero el propio desarrollo de estas listas y taxonomías de contenido cultural llevó a plantearse la imposibilidad de reflejar “todo” de la vida social, y hacerlo al mismo tiempo que se enseña y se aprende una lengua. A la evidencia de esta dificultad hay que añadirle también la influencia de un concepto semiótico de la cultura, que no la ve como una entidad cerrada, objetivable,

sino como el contexto en el que la vida social, y la comunicación como parte de ella, tiene sentido.

Todo esto llevó a un cuestionamiento de las perspectivas sobre la cultura que se estaban ofreciendo en las clases de lenguas. Esto incluye:

Críticas al tratamiento de la información (Patrikis 1988: 26-27)

-Estereotipos: libera a las personas de observar, reflexionar y generar sus propios juicios, y falsea la realidad porque la presenta monolítica, cerrada y ahistórica.

-La trivialización reduce la variada y compleja realidad y la mira desde un punto de vista anecdótico e irreal. Se enfatiza lo pintoresco: “nosotros comemos comida y ellos tienen gastronomía, nosotros llevamos ropa y ellos trajes regionales”.

-La visión sesgada: los temas polémicos se evitan, hay una selección de personajes que siempre resulta cuestionable y en cualquier representación de la realidad se puede ver un sesgo político (estudios de currículo oculto).

-Lo peligrosamente incompleto: se ofrece una visión simplista, homogénea de las comunidades, que no recoge su complejidad (no aparecen los diferentes grupos y subgrupos), por lo que se ofrece una visión falsa de la realidad.

El problema de las fuentes: ¿cuáles son las fuentes de información sobre la cultura meta? Si la enseñanza de la lengua se fundamenta únicamente en investigaciones lingüísticas, el contenido cultural debería basarse en estudios sociales, en datos y no en impresiones subjetivas. Sin embargo, el profesor de lengua no tiene formación en ciencias sociales y toma su propia experiencia como referencia por lo que se plantea el peligro de generalización a partir de la propia experiencia.

¿Monocentrismo/pluricentrismo? El libro de texto a menudo es tomado como referencia de objetividad y el alumno tiende a tomarlo como algo “científico”. Sin embargo la realidad social no tiene una sola voz: deberían aparecer una variedad y diversidad de voces significativas en la clase de lengua.

La mirada sobre otras culturas: las culturas no son algo objetivo que está “ahí” para ser descubierto, sino que siempre tenemos una “mirada” sobre los otros. Cualquier descripción se hace desde una determinada interpretación, basada en el código sociocultural de quien la contempla. Diferentes personas interpretan los mismos hechos de forma diferente: atribuimos significados culturales a los hechos sociales porque leemos a los otros desde nuestras propias referencias culturales

Según lo anterior, esta competencia intercultural debiera incluir los siguientes elementos:

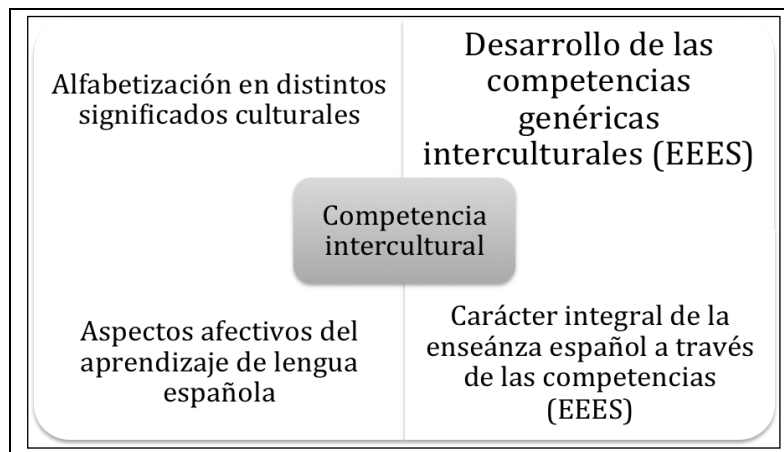


Fig. 3 La competencia intercultural en EEES

En el desarrollo de esta (sub)competencia se tienen que tener en cuenta los saberes que aglutina una competencia según OCDE:

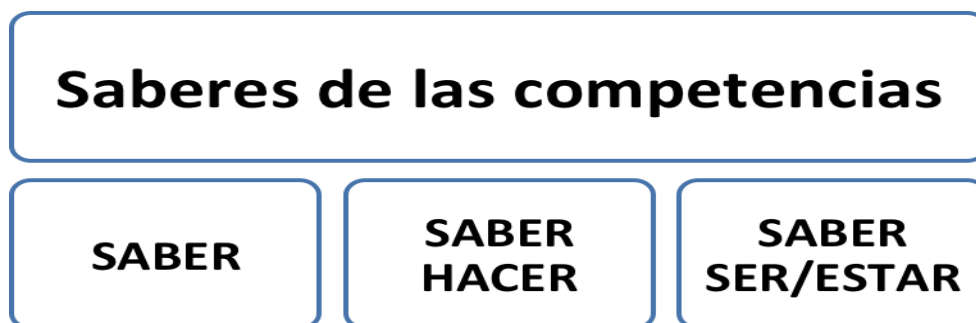


Fig. 4. Saberes del *informe Delors* en EEES

Desde esta posición se empieza a defender un enfoque a través de procesos, que propone no impartir hechos, sino ayudar a los estudiantes a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la lengua (Omaggio 1986: 25-28).

Desde otra, al mismo tiempo que el componente cultural se amplía e incluye más aspectos relacionados con la cultura meta, el propio concepto de “competencia” como **conocimiento y habilidad** de uso, lleva a plantearse la necesidad de desarrollar una competencia sociocultural que requiere un tratamiento didáctico que vaya más allá de la

mera acumulación de información sobre la comunidad de la lengua meta. Es decir, ya no se trata tanto de recoger toda la información posible, sino de desarrollar objetivos de instrucción cultural.

Por todo ello empiezan a aparecer objetivos relacionados con una **competencia sociocultural** (Seelye: 1984: 45-46, Byram y Zárate 1994: 89-96), que permita a los estudiantes ser capaces de interpretar y relacionar distintos sistemas culturales, así como distintas propuestas metodológicas para desarrollarla en el aula (Omaggio 1986: 15-18, Stern 1992: 98-99, Damen 1987: 215-220): desde incorporar a la clase de lengua diferentes voces, mediante textos variados e informantes nativos, hasta técnicas de dramatización e ilustración de malentendidos culturales, o discusiones en el aula, resolución de conflictos, etc..

Todas estas propuestas intentan abordar tanto los aspectos conceptuales, como los procedimentales y los actitudinales.

2.1.2 El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

La sociedad actual se caracteriza por la pluralidad cultural de los entornos de comunicación interpersonal y mediada, es decir, la que se da respectivamente entre individuos y entre estos y los medios de comunicación social.

Consecuentemente, la competencia intercultural se define como la habilidad del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen frecuentemente en la sociedad pluricultural y diversa actual (Rodrigo Alsina 1999: 10).

Desde el punto de vista de los estudios de investigación lingüística, hasta la década de los 80 del siglo pasado se apostó por la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual lengua y cultura son realidades disociables. Hoy en día, se presta una

atención creciente al componente cultural de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, dado el fuerte vínculo existente entre ambas realidades: lengua y cultura (Oliveras 2000: 25).

Nueva concepción, pues, de la relación entre lengua y cultura que, a su vez, implica la necesidad de redefinir el concepto de competencia comunicativa, habida cuenta de las necesidades de los aprendices en las situaciones de intercambio comunicativo intercultural.

Siguiendo a M. Byram y M. Fleming (1998: 56-58) cabe recordar que las competencias descritas por J. Van Ek (1986: 25-28) en su modelo de componentes de la competencia comunicativa (la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural) constituyen en realidad el antecedente del concepto de competencia intercultural.

De entre los diversos enfoques que en la actualidad tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. Ambos enfoques presentan diferencias considerables que, sin embargo, no empañan la coincidencia a la hora de atribuir las siguientes características comunes a la competencia intercultural: se trata de una competencia afectiva y apropiada que, en su dimensión comunicativa, depende de variables afectivas y cognitivas propias.

a) el enfoque de las destrezas sociales se basa en el modelo del hablante nativo. Partiendo de la dimensión pragmática de la competencia lingüística, defiende la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiz destrezas sociales para los

intercambios interculturales.

El objetivo ideal es conseguir que el aprendiz se comporte de tal manera respecto a las normas y convenciones de la comunidad de habla de referencia que pase por ser un miembro más de esta. Para este enfoque, la lengua es un elemento de dificultad u obstáculo para la comunicación entre personas de culturas diferentes.

b) Por su parte, el enfoque holístico defiende la necesidad de desarrollar en el aprendiz ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destacan la actitud, sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales, como medio imprescindible para superar el etnocentrismo y, consecuentemente, pero sin renunciar ni a su identidad ni a su personalidad, reducir el impacto del choque cultural propio de las situaciones de intercambio entre ámbitos culturales diversos.

Idealmente, el aprendiz de segunda lengua o lengua extranjera se constituiría en mediador entre las culturas en contacto.

Como puede verse, este enfoque considera la lengua como elemento de integración de la cultura y desplaza el énfasis de la cultura meta a las culturas en contacto (la propia y la extranjera) como medio para la determinación de un lugar o espacio de encuentro común.

Tres etapas se distinguen recientemente en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

a) Nivel monocultural o de observación de la cultura extranjera por parte del aprendiz desde los límites interpretativos propios de su modelo cultural.

b) Nivel intercultural en que el aprendiz toma una posición intermedia entre la

cultura propia y la extranjera para establecer comparaciones entre ambas.

c) Nivel transcultural o de distanciamiento necesario y suficiente respecto a las culturas en contacto que permite desempeñar la función de mediación intercultural.

Se trata, pues, de favorecer la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferentes culturas como procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural por parte de los aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras. En este sentido, las aportaciones de la etnografía de la comunicación nos ofrecen un repertorio de técnicas, como la del diario de aprendizaje y otras, que han de resultar de utilidad para nuestro cometido profesional.

La reflexión sobre qué aspectos debería incluir una “competencia sociocultural” llevó a nuevos planteamientos y muy pronto se redefinió como “competencia comunicativa intercultural” (Byram 1997: 26). Por una parte, se entiende que la competencia sociocultural, en el sentido utilizado hasta entonces, no es algo separado de otros aspectos del dominio de una lengua, sino que afecta a toda la competencia comunicativa. Y por otra, la mayor complejidad de nuestras sociedades multiculturales ha hecho replantearse el esquema tradicional de “ellos” (cultura meta) y “nosotros” (cultura nativa): la realidad es tan diversa que deberíamos ayudar a los estudiantes a relacionarse con la alteridad, con “los otros”, sean de su propia comunidad o sean de comunidades lejanas.

Ahora bien, el término “intercultural” ya había aparecido en otra disciplina no directamente relacionada con la enseñanza de lenguas: la “comunicación intercultural”, se había desarrollado como respuesta a la necesidad de evitar los malentendidos culturales para la relación con personas de diferentes orígenes, tanto en contactos ocasionales (relaciones de trabajo, viajes,...) como para la convivencia en sociedades

multiculturales. Y dentro de la comunicación intercultural podemos encontrar diferentes perspectivas (Rodrigo 1999: 86-87). De todas ellas, hablaremos de dos tendencias que pueden verse también en la enseñanza de lenguas:

1.- Un modelo conductista, factual e **informativo**:

- **Visión esencialista de las culturas (Holliday, Hyde y M.- Kullman 2004: 15-19).**
- **Presenta las culturas como realidades objetivas en términos absolutos, mediante información, con el consiguiente peligro de etnocentrismo.**
- **Propone el desarrollo de habilidades conductuales para evitar los malentendidos y el choque cultural: “allá donde fueres haz lo que vieres”, con el consiguiente peligro de asimilación.**
- **Espera que el contraste y la comparación desarrolle la tolerancia: somos diferentes, nos toleramos (o “nos soportamos”). Se refuerzan los estereotipos, y se mantiene el esquema “nosotros” frente a “ellos”.**

2.- Un modelo constructivista, **formativo**, para el desarrollo de una “tercera” cultura:

- Visión no esencialista de las culturas. Las culturas se leen, luego debemos aprender a mirarlas desde dentro y desde fuera, tanto la propia como la ajena, para desarrollar una sensibilización cultural.**
- La información no modifica nuestras percepciones de lo ajeno, ni desarrolla habilidades: sólo la experiencia, el conflicto cognitivo con los esquemas previos nos transforma.**
- Se trata de desmontar prejuicios y estereotipos: cada persona no es representante de su país, sino de sí mismo. Deberíamos ser capaces de comprender la complejidad y la “normalidad” de lo propio y de lo ajeno, mediante un trabajo que consista en observar, investigar, y aprender de los otros, a la vez que de nosotros mismos.**
- El esquema “nosotros” frente a “ellos” no es válido para nuestras sociedades actuales, porque todos estamos inmersos en comunidades plurales, diversas y cambiantes.**

En la enseñanza de lenguas, si bien todos hablamos hoy en día de la necesidad de desarrollar una competencia comunicativa intercultural, podemos encontrar diferentes prácticas que responden a estos dos modelos. Nosotros aquí defendemos, según nuestra hipótesis de trabajo, un enfoque formativo que entiende que la enseñanza de lenguas es una oportunidad más, entre otras muchas que deberían estar presentes en todas las áreas curriculares, de lograr objetivos educativos generales que van más allá

del mero aprendizaje de una lengua. Este enfoque formativo asume que:

1.-No es posible comprender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas.

2.-La sensibilización cultural requiere una visión tanto interna como externa de la cultura de origen y de la cultura meta, así como de sus relaciones.

3.- La visión de las culturas debe incluir la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, y debe presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

4.- Las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general (Kramsch 1991: 26): pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción, y habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar.

5.- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, lejos de posturas etnocéntricas, pero también de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas. La tercera perspectiva constituye el exponente más claro del carácter formativo para la educación integral que persigue la enseñanza de lenguas, porque permite la construcción de una identidad intercultural (Russell 1999:15).

6.- Se potencia la capacidad de transferencia: aprender sobre la cultura meta debe ser ilustrarse sobre cualquier cultura, cómo funciona la propia y la de los demás. La reflexión y la toma de conciencia sobre lo propio y lo ajeno nos permitirán desarrollar la capacidad para entenderse a uno mismo y relacionarse con los otros.

2.1.3 Comunicación intercultural: objetivos y fundamentos

La importancia de la comunicación entre culturas en la Sociedad del conocimiento conlleva la organización de objetivos y su fundamentación.

2.1.3.1. Encuentro intercultural

Cuando abordamos el aprendizaje de una lengua extranjera estamos abordando un proceso de aprendizaje intercultural puesto que debemos enfrentarnos a esa otra cultura a la que se asoman nuestros ojos. Pero no partimos de cero, en cada uno de nosotros habitan experiencias y conocimientos previos de los que hacemos uso al aprender esa lengua y al abordar esa cultura: el proceso de descodificación, de negociación con la otra cultura implica establecer comparaciones -siempre odiosas pero a menudo inevitables-, entre lo que es similar y lo que es distinto. Como señala G. Neuer (1994: 56):

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que "formar hábitos" o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

El objetivo consiste en ir más allá de la comprensión periférica y superficial, superando lo que en un trabajo anterior sobre interculturalidad se ha llamado *el efecto escaparate* (Iglesias Casal 2000: 4): es decir, “un docente mira desde fuera - desde su propia cultura-, interpreto lo que veo, pero no corroboro mis hipótesis, no voy más allá”, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas. Este *efecto escaparate* lleva casi irremediabilmente a un peligro del que es preciso estar alerta cuando uno enseña o aprende una lengua extranjera: el *síndrome de Nancy*¹⁹.

¹⁹ Nos referimos a la protagonista de la obra de R. J. Sender *La tesis de Nancy*, (Ed. Magisterio Español, Madrid, 1968) en la que se narran las peripecias de una estudiante norteamericana que llega a Alcalá de Guadaíra con la intención de investigar *in situ* las costumbres y la lengua de los gitanos, tema de su tesis doctoral. Nancy lanza continuamente hipótesis -equivocadas casi todas- sobre el origen y el significado, lingüístico y cultural de muchas de las expresiones y de los comportamientos que va registrando, pero rara vez las contrasta con los nativos. Para ella adquieren carta de veracidad porque se cree capacitada para darles explicaciones revestidas de erudición, aunque sean falsas. Aludiendo a los

Se llama de este modo, a la audacia con la que se suelen, interpretar -o mejor malinterpretar- las conductas de los usuarios de una lengua, sin conocer la mayoría de las veces la verdadera intención que las ha guiado porque casi siempre cobran su verdadero sentido dentro de la totalidad de la cultura de origen, porque los modos de pensar, actuar y sentir que definen cada cultura se adquieren socialmente. Por eso, del mismo modo que las palabras aisladas expresan significados potenciales, cuando observamos las conductas aisladas de su contexto cultural, éstas pueden recibir potenciales interpretaciones activadas en multitud de ocasiones por la cultura de origen.

Como algunas veces se ha dicho, observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura y ésta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad. Sin embargo, el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

En definitiva, debemos ser conscientes de que nuestra cultura nos enseña qué ver y qué ignorar, pero una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni generalmente, cómo interpretar lo que ve. Está a la deriva en un mar de datos y generalmente tratará de interpretar dichos datos proyectando sobre ellos sus propias experiencias.

2.1.3.2 Aprendizaje cultural

El aprendizaje cultural se puede definir como *un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión* (Adler 1987:

procedimientos de los que habla Neuner, Nancy compara, infiere e interpreta pero le falta la fase de discusión con un nativo o con un extranjero con conocimientos culturales más profundos de los que ella tiene.

3l). En el proceso de aprendizaje cultural, el individuo, al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, llega a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen.

Según Martín (1989: 26), las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural son la *flexibilidad cultural* (poder sustituir las actividades de la cultura propia por las actividades de la cultura anfitriona), la *orientación social* (ser capaz de establecer nuevas relaciones interculturales), la *disposición para comunicarse* (estar dispuesto a utilizar la lengua de la cultura anfitriona sin temor a cometer errores), la *capacidad para la resolución* (comunicar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos), la *paciencia* (poder suspender el juicio), la *sensibilidad intercultural* (estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende), la *tolerancia por las diferencias* (sentirse atraído o tener curiosidad por lo diferente entre las personas) y el *sentido de humor* (poder reírse cuando las cosas salen mal).

2.1.3.3 La comunicación intercultural: niveles intrapersonal e interpersonal

Se puede definir la comunicación intercultural (*Intercultural Communication Institute* 1994: 1) de la siguiente manera:

la comunicación intercultural como el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos

Dos conceptos del proceso de la comunicación humana son especialmente relevantes en el ámbito de la comunicación intercultural: *el ruido* y *la inteligibilidad*. El ruido se refiere a cualquier interferencia en el proceso de comunicación. Puede ser externo, es decir, originarse en el medio ambiente, como un sonido, un olor o un gesto que distrae. Puede ser interno, es decir, originarse en la misma fuente o receptor, como

podría ser cualquier dolor físico, cansancio, recuerdos o sentimiento de rechazo hacia alguien. También es ruido interno (o ruido semántico) la diferencia de significado que puede tener un mensaje para las personas, debido a sus diferencias socioculturales o de valores.

La *inteligibilidad* (Portolés 2004: 25-26), se refiere a que las personas involucradas en una interacción deben ser capaces de compartir signos o significados semejantes, de manera que exista la posibilidad de que se entiendan: si el emisor y el receptor pertenecen a grupos socioculturales distintos o si viven en áreas geográficas diferentes, aun cuando hablen la misma lengua, habrá algunas palabras, modismos y conceptos que usen de manera distinta. Para que un mensaje sea inteligible, tanto la fuente, como el receptor, deben tener posibilidad de comunicarse en el mismo código.

La retroalimentación (Llobera, et al. 1995: 91-98) se contrapone al ruido y consiste en cualquier medida, verbal o no verbal, tomada por la fuente o el receptor para mejorar el proceso de la comunicación. Para que se efectúe la retroalimentación se requiere que tanto la fuente como el receptor desempeñen casi simultáneamente las funciones de codificador y decodificador de mensajes:

Al codificar un mensaje, la fuente convierte su intención en un código, por su parte, el receptor al decodificarlo, convierte la intención de la fuente en un código que tiene significado para él. Frecuentemente, al decodificar un mensaje, el receptor no capta la intención de la fuente. En términos de la comunicación humana, decimos que malinterpreta el significado del mensaje o la intención de la fuente. La retroalimentación permite que la fuente utilice las señales, tanto verbales como no verbales, que le envía el receptor para ir midiendo la efectividad de su comunicación y ajustarla de acuerdo a su observación. De esta manera, la fuente, además “codifica” su mensaje, decodifica las señales (verbales y no verbales) que el receptor le envía en la forma de retroalimentación. (McEntee de Madero 1998: 32)

Rodrigo Alsina (1999: 22) destaca cinco actitudes fundamentales para la comunicación intercultural:

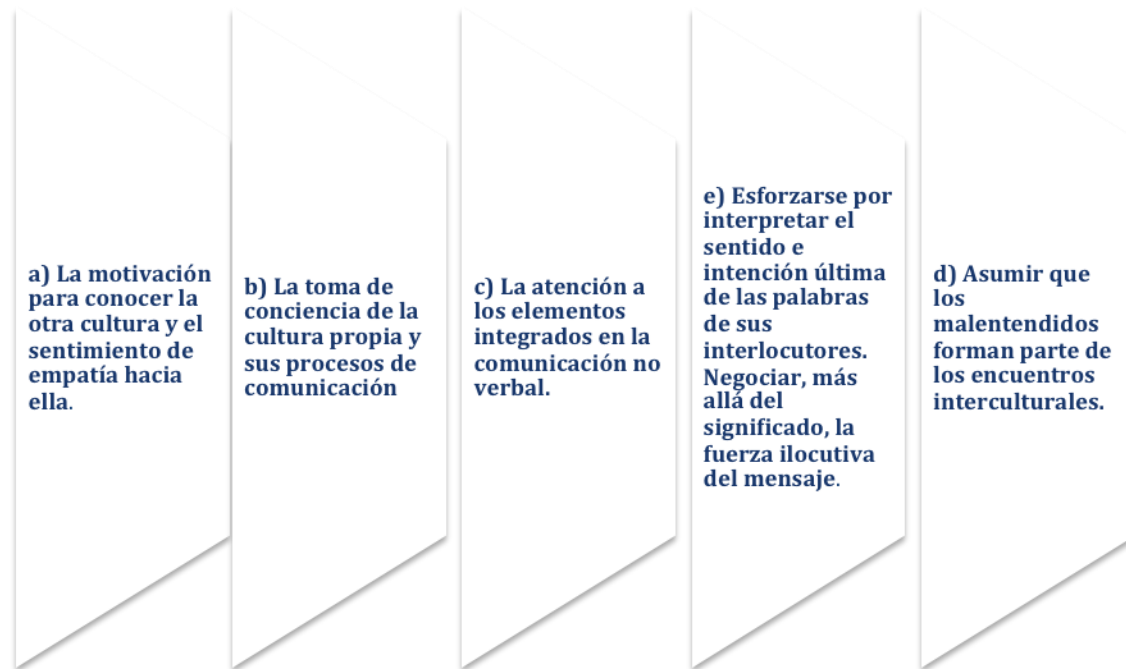


Fig. 5. Actitudes de los alumnos en lo que se refiere a la comunicación intercultural (Rodrigo Alsina: 1999)

Como se verá en esta investigación aparecerán con frecuencia datos relacionados con esta base teórica.

2.1.3.4 Actitudes negativas en la comunicación intercultural: etnocentrismo, prejuicios y discriminación

En el proceso de desarrollar la capacidad para comunicarse con eficacia con las personas cuyas experiencias socioculturales son diferentes a las propias, es útil ser conscientes de ciertos factores que disminuyen u obstaculizan este proceso. Además del *estereotipo estático*, hay otros dos factores que disminuyen la eficacia de la comunicación intercultural: *el etnocentrismo* y las actitudes negativas, como *el prejuicio* y *la discriminación*.

El etnocentrismo es un fenómeno social *que se define como la creencia* en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura. Puede estar acompañado por sentimientos de menosprecio para las personas que no pertenecen a la

cultura del etnocéntrico, quien tiende a evaluar negativamente todo lo que proviene del extranjero, y percibe y juzga a las demás culturas en términos de la cultura propia.

Por otro lado, para analizar las actitudes negativas en situaciones de comunicación intercultural, consideramos especialmente importante señalar uno de los aspectos de la definición que nos ofrece Allport (1935: 26): la *actitud es una predisposición mental o neural, organizada con base en la experiencia, que influye de una manera directiva y dinámica sobre la respuesta que da el individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relación*. Ello significa que la actitud no es conducta, sino que predispone a la persona para actuar. Por lo tanto, nunca podremos observar en forma directa una actitud porque las actitudes que tenemos acerca de las personas son *inferencias* que hacemos con base en su comportamiento verbal o no verbal. En estas situaciones es conveniente practicar la *suspensión de la actitud*, es decir, intentar suprimir nuestras *actitudes hacia* las personas, tanto las positivas como las negativas, y acercarnos a ellas con una mentalidad abierta²⁰

Según la teoría de la *atribución*, en una situación de comunicación oral, la persona que realiza la conducta comunicativa (el actor) la interpreta de manera diferente que la persona que la observa: el actor (la fuente) atribuye su propia conducta de comunicación, verbal y no verbal, a los factores de la situación, tal como él la percibe, mientras que el observador la atribuye a las cualidades del actor, como su personalidad, cultura o grupo sociocultural. La *teoría de la atribución* podría explicar por qué ocurren los malentendidos: a menudo el receptor de un mensaje, verbal y/o no

²⁰ En estudios de psicología social se reconocen tres componentes de la actitud: el cognitivo, el afectivo y el conativo o conductual. El componente cognitivo se refiere a las ideas, creencias y percepciones que una persona tiene acerca de un objeto de actitud, mientras que el componente afectivo se refiere a las emociones que siente acerca de ello. El componente conativo o conductual de la actitud consiste en la inclinación que tiene la persona para tomar una acción hacia el objeto de actitud, o también se puede referir a la misma acción. (Ajzen 1988:45)

verbal, capta un significado no intencional de la fuente que a él no le agrada, y en lugar de aclarar el significado, es decir, de hacerlo explícito para los dos, decide actuar.

Esta teoría nos puede servir en aquellos momentos críticos en los que podría suceder un malentendido, a pesar de nuestros esfuerzos para enfrentar con éxito una interacción cultural. Nos hace tomar conciencia de que frecuentemente nos faltan elementos de información que nos permitirían interpretar la situación de manera distinta a como lo haríamos con ellos.

2.1.3.5 Los valores socioculturales

Los valores están dentro del vasto y diverso universo del comportamiento selectivo. Pueden definirse como una creencia relativamente permanente en la que, para una situación particular, es preferible un modo específico de conducta personal o social. Es una creencia del tipo prescriptivo, de acuerdo a la cual algún medio o fin de una acción se juzga deseable o no, y tiene componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Un sistema de valores puede definirse como *una organización de creencias acerca de modos de conducta preferentes, y que cada uno de éstos tiene un valor relativo de importancia* (Rokeach 1973: 26). En cuanto a las funciones de los valores sirven como estándares o criterios para guiar la conducta de las personas, para justificar y racionalizar ciertas creencias, actitudes y acciones. Además, determinan la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás, justifican nuestras evaluaciones, lo que alabamos y lo que culpamos de nosotros mismos y de los demás. Así pues, los sistemas de valores nos ayudan a escoger entre alternativas con el fin de resolver conflictos y tomar decisiones. No hay que olvidar, sin embargo, que las culturas se componen de diferentes grupos socioculturales y éstos manifiestan valores culturales específicos y apropiados para cada grupo.

2.2 Peculiaridades lingüísticas del Chino

Una gran desventaja que tienen los alumnos chinos a la hora de enfrentarse a la gramática de una lengua occidental es la abismal diferencia entre la estructura de su lengua y estas lenguas indoeuropeas, con una gramática mucho más flexible y compleja. Cabe citar aquí el siguiente párrafo referido a la diversidad lingüística y a los enfoques metodológicos que hemos encontrado en *Proyecto Xibanyayu*²¹

No todas las lenguas tienen raíz indoeuropea. Los manuales de carácter nocio-funcionalista se autofalsean al señalar la existencia de estructuras simples y estructuras complejas. La propuesta de ir de lo simple a lo complejo peca de eurocentristas, ignora aspectos relativistas fundamentales (¿Qué es lo simple? ¿Qué es lo complejo? ¿Desde dónde (desde qué atalaya epistemológica y lingüística) se sostiene o se atreve a sostener que una estructura es más fácil que otra? ¿No ha sido ya mil veces subrayado que la estructura debe ser rizomática (Deleuze) y no monolítica o arbórea (Chomsky)? ¿No se precisa ya de un estudio comparativo de estructuras lingüísticas (contextualizante y pormenorizante) en el proyecto curricular del centro para salvaguardar cierta decencia, o razonabilidad en los presupuestos de la Ciencia Educativa?

Este mismo proyecto prosigue con indicaciones sobre el conocimiento del chino con sus peculiaridades:

Desde él podremos denunciar de forma definitiva los terribles prejuicios de la filología tradicional y universalista. En el chino existen multitud de discriminaciones que el español no tiene. Matices lógicos que expresan causa o resultado, o "criptotipos" (Steiner: "categorías de organización semántica") ausentes en nuestras lenguas romances. La Enseñanza de idiomas debe ser una especialidad reconocida en la medida en que puede permitir una invaluable y constante recogida de datos, así como una contrastación sistemática y falsable. Los trabajos del lingüista Whorf siguen vigentes.

El chino es una lengua monosilábica, aislante y de morfología mínima que sorprende al docente de formación europea.

²¹ El *Proyecto Xibanyayu* está centrado en la creación de un corpus léxico y un diccionario online mandarín/español- español/mandarín. Actualmente, la dirección web de donde procede este párrafo está perdida (http://www.xibanyayu.biz/xibanyayu_mandarin.html), por lo que transcribimos este largo párrafo.

2.2.1 Fonética

Los cinco fonemas vocálicos: /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/ se incrementan en el chino con otros dos fonemas: /y/ -comparable a la u francesa de une *o* a la y danesa de *dyne*- y -comparable a la e en la palabra catalana pare o en /ə/ la inglesa *father*.

TIPOS DE VOCALES		Anteriores	Centrales	Posteriores
Cerradas	no redondeada	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeada			o
Abiertas	no redondeada		a	

Fig. 6. Vocales en chino mandarín (Cortés Moreno: 2009)

En chino existen cuatro diptongos decrecientes -/ai/, /ei/, /au/ y /ou/- y cinco diptongos crecientes -/ja/, /je/, /wa/, /wo/ y /ye/-. Existen asimismo cuatro triptongos: /jau/, /jou/, /wai/ y /wei/.

Tanto en español como en chino se registran seis fonemas oclusivos juntados en tres parejas. La diferencia consiste en que en español la oposición de cada pareja es entre sorda y sonora mientras que en chino, las seis unidades fonológicas mínimas oclusivas aparecen todos sordos, juntados en tres parejas aspirada-no aspirada. De este modo la distinción entre los fonemas sordos y sonoros no tiene importancia funcional en chino, pero sí en español, no pocos suelen confundir los sonidos sonoros [b, d, g] por los sordos [p, t, k]. Suelen encontrar problemas en la pronunciación de los fonemas vibrantes e interdental que no existen en chino, la distinción entre la vibrante r y la lateral l, con los grupos consonánticos formados con uno de los fonemas vibrante y lateral (Méndez Marassa 2005: 4).

MODO DE ARTICULACIÓN		OCLUSIVAS		AFRICADAS				FRICATIVAS		N A S A L E S	L A T E R A L
		no aspiradas	aspiradas	no retroflejas		retroflejas		no retroflejas	retroflejas		
LUGAR DE ARTICULACIÓN	ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES			no aspiradas	aspiradas	no aspirada	aspirada				
BILABIALES	sordas	p	p ^h								
	sonora									m	
LABIODENTAL	sorda							f			
DENTOALVEOLARES	sordas	t	t ^h	ts	ts ^h			s			
	sonoras									n	l
ALVÉOLOPALATALES	sordas			tʃ	tʃ ^h			ʃ			
PALATALES	sordas					tʂ	tʂ ^h		ʂ		
	sonora								ʐ		
VELARES	sordas	k	k ^h					x/h			
	sonora									ŋ	

Fig. 7. Consonantes en lengua china (Cortés Moreno: 2009)

Las siguientes consonantes tienen una articulación comparable –que no idéntica– en chino y en español: /p/, /m/, /f/, /t/, /n/, /l/, /s/, /k/, /ŋ/ (nasal velar sonora, como la n de *manga*) y /x/ (fricativa velar sorda, como la g de *giro*). En la actualidad este fonema está experimentando un proceso de relajación articulatoria: /x/ tiende a desaparecer y a ser sustituido por /h/, como la h en la palabra inglesa *house* o en la alemana *Haus*.

La africada no aspirada alvéolopalatal sorda /tʃ/ recuerda hasta cierto punto el fonema africado prepalatal sonoro /dʒ/, correspondiente a la y española de *cónyuge*. Su correlato aspirado, /tʃ^h/, recuerda en buena medida el fonema correspondiente a la *ch* española de *chacha*. La africada no aspirada dentoalveolar sorda /ts/ es parecida a la z alemana de *Zeit*. La articulación de la fricativa alvéolopalatal sorda /ʃ/ es parecida (pero posterior) a la del fonema /ʃ/, correspondiente a la x catalana de *caixa* o a la *sh* inglesa de *she*.

Los cuatro fonemas aspirados: /p^h/, equiparable a la p inglesa de *park*;

/t^h/ parecida (en inglés es alveolar) a la t inglesa de *two*; /equiparable a la c inglesa de

corn; /k^h/ parecida a la z alemana de Zeit²².

Y, por último, llegamos a otros cuatro fonemas retroflejos³. Las africadas /tʂ/ y /tʂ^h/ recuerdan ligeramente el fonema correspondiente a la ch española, pero la retroflexión en los fonemas chinos hace que éstos suenen bien distintos de los españoles. La fricativa /ʂ/ recuerda ligeramente el fonema /ʃ/, pero la retroflexión del fonema /ʂ/ hace que lo percibamos perfectamente diferenciable del fonema /ʃ/.

En el chino, un gran número de diferenciaciones significativas se realiza a través de la fonética. ¿Qué implicaciones tienen las diferencias fonémicas esbozadas en el aprendizaje del ELE por parte de los sinohablantes? He aquí las principales confusiones:

- a) Entre /s/ y /θ/; /θ/ no existe en chino mandarín
- b) Entre /l/, /r/ y /r/; /l/ y /r/ son dos alófonos en chino; /r/ no existe en esa lengua.
- c) Entre laxas sonoras y sus correlatos tensas sordas, es decir, entre /b/ y /p/, entre /d/ y /t/, así como entre /g/ y /k/. Todas las oclusivas chinas son sordas, aunque en determinados contextos fonológicos pueden sonorizarse. Así, en chino la oposición fonológica pertinente no es entre sordas y sonoras, sino entre aspiradas y no aspiradas: /p^h/ - /p/, /t^h/ - /t/ y /k^h/ - /k/.

²² Son aspirados aquellos sonidos oclusivos o africados articulados con una mayor fuerza, que hace que en la fase de explosión se produzca una fricación audible. La explicación fonética es que en estos sonidos entre la explosión y el reinicio de voz en la vocal siguiente se produce un lapso mayor de tiempo que en los sonidos no aspirados. En la articulación de los sonidos retroflejos el posdorso de la lengua permanece bajo, mientras que el predorso se eleva y el ápice apunta hacia el paladar. Todo el paso del aire queda bloqueado, salvo un pequeño canal redondeado, formado entre el paladar y el ápice de la lengua. En el *Alfabeto Fonético Internacional* la retroflexión se indica mediante el signo diacrítico /,/, que aparece bajo la consonante en cuestión. Dado que la retroflexión está condicionada por la posición que adopta la lengua en la producción de determinados sonidos, entendemos que es un modo de articulación, no un lugar de articulación, como consideran la mayoría de los sinólogos.

2.2.2 Entonación y Tonología

Chino y español coinciden en el empleo de unos valores tonales altos en los contornos /+interrogativos/. La doble diferencia estriba en que en español dichos valores aparecen, sobre todo, en la última sílaba del enunciado en una inflexión ascendente, mientras que en chino se manifiestan al principio del enunciado en un registro semialto; de modo que el contraste /+interrogativos/ - /- interrogativos/, que en español se marca mediante la oposición inflexión final ascendente – descendente, tiene su correlato en la oposición china registro inicial semialto – medio. Esa doble diferencia explica por qué los sinohablantes producen en ELE/L2 enunciados interrogativos con una elevación tonal final insuficiente. Para constatar este hecho, no es preciso llevar a cabo un análisis acústico, basta, sencillamente, con una mínima concentración auditiva, es decir, con el oído. Afortunadamente, el contexto lingüístico y situacional, generalmente, nos permite comprender que en esos casos su intención no es enunciar o declarar, sino formular una pregunta.

Tanto en chino como en español la entonación declarativa y la interrogativa se toman como base para la entonación enfática, de modo que ésta se superpone a aquéllas, aportando matices emocionales o enfáticos. Ambas lenguas coinciden, asimismo, en los recursos para la expresión del énfasis, p. ej., alteración en la declinación, en el campo tonal o en el registro tonal. Ahora bien, cada uno de esos complejos y variables recursos se utiliza de modo distinto en una y otra lengua. Así, se comprende que sea la entonación enfática la que mayores dificultades plantea tanto en la percepción como en la producción.

En general, cada sílaba china tiene su propio tonema, de modo que lo propio no es hablar de tonema léxico (*lexical tone*) o de tonema de palabra (*word tone*), como

hacen numerosos lingüistas, sino de tonema silábico. En chino hay cuatro tonemas y un tonema 0, así llamado porque representa la ausencia de tonema en la sílaba en cuestión.

El sistema tonal de esta lengua permite utilizar un vocabulario básico relativamente reducido y una estructura sintáctica fija y de gran simpleza, pues la entonación marcará los valores semánticos en muchas ocasiones. En chino existen cuatro diferentes tonos, que pueden marcar significativas diferencias. Por ejemplo:

- 1) Primer tono: mā (妈, madre)
- 2) Segundo tono: má (麻, cáñamo)
- 3) Tercer tono: mǎ (马, caballo)
- 4) Cuarto tono: mà (骂, insultar)

Esto en lo que respecta al mandarín. El cantonés, por ejemplo, es más complicado para un occidental aumentando el número de tonos hasta nueve y adoptando el modelo de escritura tradicional, no simplificado.

2.2.3 Sintaxis

Una sílaba china consta típicamente de tres componentes esenciales: inicial, final y tonema. La inicial se corresponde, grosso modo, con el margen anterior y la final, con el núcleo (+ margen posterior) de Martínez Celdrán (1984: 19). Por regla general, la inicial consta de una sola consonante, es decir, no hay grupos consonánticos iniciales, y éstos plantean dificultades a los sinohablantes, no sólo en posición inicial, sino en cualquier posición, p. ej., los grupos subrayados en tractor, practicar, inscripción, etc. La final consiste en una sola vocal, un diptongo o bien una vocal seguida de una nasal.

INICIAL	F	I	N	A	L
	<i>prenúcleo</i>		<i>núcleo</i>		<i>coda</i>
consonante	semiconsonante		vocal		semivocal/nasal
	T	O	N	E	M A

Fig. 8. Estructura de la sílaba (Cortés Moreno 2009)

La diferencia entre los dos idiomas viene principalmente de la diferencia morfológica. El español es una lengua flexiva con complicados accidentes en sus palabras. El chino se clasifica, en términos generales, como una lengua aislante, sin importantes y bien marcadas formas gramaticales en sus palabras. La oración española es una cadena de sintagmas con signo gramatical cuyas relaciones sintácticas son explícitas y formales, mientras la oración china puede considerarse una secuencia de conceptos cuyas relaciones sintácticas dependen, en gran dosis, del orden y el contexto en que se encuentran. El sintagma chino tiene, en términos generales, el determinante ante el determinado. La oración china, sobre todo en el lenguaje coloquial, la oración suele ser mucho más corta que la española, que por sus elementos conjuntivos podría ser hasta infinitamente larga. Esto significa grandes dificultades en la traducción mutua, particular y espectacularmente para una interpretación simultánea.

A su vez, el chino se rige más por una relación de parataxis que de sintaxis. Al mismo tiempo, a causa de su frecuente carácter monosilábico, el chino es un idioma rico en términos homófonos. Esto ha dado lugar a juegos de palabras y asociaciones brillantes, ausentes en español y extremadamente difíciles de traducir. Es importante señalar que el idioma chino es también rico en palabras bisilábicas. El uso de sufijos es habitual.

En esta lengua, además, los artículos no existen como tales, por lo que es fundamental en muchas ocasiones guiarse por el contexto. Los nombres en chino no

distinguen ni género ni número. En muchos casos, la diferencia viene marcada por términos distintos característicos de cada género. Finalmente, los verbos chinos no cambian morfológicamente de persona, tiempo o modo; el chino es una lengua que carece de flexión verbal (Méndez Marassa 2005:6).

2.2.4 Léxico

El pan, cocido al horno después de fermentada la harina, es una comida común y diaria en el Occidente. En español, el pan tiene muy variadas denominaciones por sus distintas formas, tamaños e ingredientes: *bollo, hogaza, morena, viena, trenza, barra,ocol, cuerno, acemita, borona, biscote, bizcocho, tostado, pistola, doblero, rosca, francesilla, miga, cantero, corteza, migaja, etc.* En chino, como designación para este referente sólo hay un nombre genérico *mian bao* (‘pieza de harina’) para el pan y luego tenemos que agregar especificativos (palabra o frase) para referirnos a diferentes variedades del pan. En cambio, los chinos tienen también una comida hecha de harina fermentada, pero cocida al vapor, lo cual se refleja en la lengua con muchos términos propios: *man tou, bao zi, hua juan, shao mai, xiao long, mo mo, bo bo, wo wo tou, etc.*, cuya traducción y comprensión tampoco es fácil para los hispanohablantes.

Los nombres de parentesco son otro reflejo notable de la diferencia cultural. *Padre* y *madre* tienen equivalencias justas en chino: *fu* y *mu*. Para *hermano*, distinguido en español sólo de género, el chino tiene que especificar tanto el género como el orden de edad: *xiong* o *ge* (*hermano mayor*), *di* (*hermano menor*), *jie* (*hermana mayor*) y *mei* (*hermana menor*). El caso es más complicado con *tío*, referido en español a *hermano/a de padres*. En chino hay que concretar, además del género y el orden de edad, la línea familiar paterna o materna: *bo* (*hermano mayor del padre*), *shu* (*hermano menor del padre*), *jiu* (*hermano de la madre*), *gu* (*hermana del padre*), *yi* (*hermana de la madre*).

Yuan Ren Zhao (1976) enumera ciento catorce nombres de parentesco, distinguidos a su vez entre tratamientos oficial, directo y culto.

Esta complejidad en cuanto a nombres de parentesco representa el carácter patriarcal de la sociedad china tradicional, en que se enfatizan los lazos sanguíneos, el orden generacional y las relaciones sociales jerarquizadas. El confucianismo que ha predominado en la sociedad china a lo largo de milenios tiene como esencia *ren* (*benevolencia* o *humanidad*) y *li* (*ritual*), los dos conceptos filosóficos se podrán resumir en uno, el orden: *lo sanguíneo entre padre e hijo, lo fiel entre soberano y subalterno, lo diferente entre marido y mujer, lo ordenado entre mayor y menor, lo fiable entre amigos*. En cambio, la simplificación de los nombres de parentesco implica poca importancia de las relaciones familiares en la sociedad occidental, en que se resalta lo individual; el humanismo se basa en la igualdad de hombres y en los derechos humanos. En las relaciones públicas, es conveniente llamar con la combinación del apellido y el cargo: *Rector Wang, Director Zhou* y *Jefe Li* (Méndez Marassa 2005: 7-8).

A los estudiantes chinos de español les resulta extremadamente complicado prestar atención a fenómenos como el de la concordancia, inexistente en su lengua. En líneas generales, podemos decir que estos estudiantes se sienten abrumados por el gran número de elementos y reglas gramaticales a las que deben prestar atención para construir una frase en español, por lo que en raras ocasiones, y sólo tras un considerable número de horas en el aula, llegan a alcanzar un nivel de fluidez aceptable para un extranjero (lo cual plantea otra cuestión interesante: ¿se puede enseñar español de la misma manera –mismos manuales, mismos enfoques y métodos, mismos procedimientos, etc.- a cualquier aprendiz? Parece evidente que en este caso quizá los manuales y los objetivos aplicables a otros aprendices deben ser modificados, y quizá

simplificados. Quizá una aplicación fuerte del enfoque comunicativo cuyo eje son las necesidades comunicativas del aprendiz, también incluiría la consideración de las estrategias de aprendizaje preferidas por el aprendiz. O, puede que hubiera que hacer reflexionar al aprendiz sobre la necesidad de adoptar nuevas estrategias). Normalmente, y debido a la gran atención que el sistema educativo chino presta al aprendizaje memorista, los estudiantes ofrecen resultados satisfactorios a la hora de aprender frases hechas y listas de vocabulario, pero su capacidad de producir una frase propia resulta, en el mejor de los casos, exigua (Méndez Marassa 2005: 185-187 y Moreno García 2004: 154-155).

Parece que, ya desde el principio, los estudiantes chinos se encuentran en cierta desventaja frente a otros alumnos extranjeros. Pero, como ya hemos indicado anteriormente, esto se ve agravado por la deficiente metodología presentada en los manuales chinos de español, que directamente trasvasan la manera de explicar la gramática china a las explicaciones del español (Sánchez Griñán 2008: 14-16 y Santos Rovira 2011: 25-28).

Por lo general, puede decirse que los estudiantes chinos de español se enfrentan a grandes dificultades y avanzan con lentitud en los estadios iniciales del aprendizaje de una lengua. Sin embargo, si algo puede caracterizar a estos alumnos es su tesón y su extraordinaria capacidad de memorización. Así, aquellos que vencen los obstáculos presentados en la adquisición de los fundamentos básicos de la gramática alcanzan una riqueza léxica y una capacidad imitativa y reproductiva de estructuras complejas sorprendente. Algunos errores son sistemáticos en casi todos ellos a lo largo del proceso de aprendizaje, como la supresión de los artículos o la falta de atención al género de los sustantivos, o la transformación del diptongo *-ie-* (el cual les causa enormes problemas

fonéticos) en *-ei-*. Estos errores pueden desaparecer temporalmente en un estadio intermedio, pero tienden a reproducirse en estadios superiores, en los que se ha dejado de insistir en su supresión. Sin embargo, la capacidad de nuestros estudiantes para absorber contenidos gramaticales nuevos es encomiable.

Los mayores problemas en este momento aparecen en las destrezas orales: los alumnos siguen sintiéndose incapaces de producir *output*, y les resulta extremadamente difícil entender las audiciones de los ejercicios. Nuevamente, la distancia cultural y la falta de oportunidades para practicar fuera del aula son grandes escollos en su velocidad de aprendizaje (Villaescusa 2010: 2, Cortés Moreno 2010: 5 y Lamarti 2011: 10).

2.3 Otras cuestiones de lingüística aplicada para sinohablantes

Los alumnos chinos como destinatarios específicos requieren un proceso de enseñanza/aprendizaje diferencial.

2.3.1 El concepto de “estudiantes chinos” de E/LE/L2 en el EEES

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), cuando hablamos de español para hablantes de chino, estudiantes chinos de español, alumnos sinohablantes de español, etc., parece que pretendemos distinguir claramente a un determinado grupo lingüístico de aprendices frente a otros grupos posibles. Sin embargo, esta distinción resulta demasiado general y, en cierto modo, confusa, ya que tal conjunto de alumnos no constituye en realidad un grupo homogéneo –como tampoco lo es, por ejemplo, el grupo de estudiantes hispanohablantes de inglés. Dicho de otro modo, no podemos presuponer –porque no es verdad– que todos los alumnos de E/LE sinófonos de Pekín, Shanghái, Hong Kong, Taipéi, Kuala Lumpur, Argentina, El Salvador o Logroño, pongamos por caso, conocen y comparten exactamente una misma

L1 (el chino mandarín), una misma escritura (los caracteres simplificados), un mismo sistema de transcripción fonética de su L1 (el pinyin), una cultura del todo homogénea (la Cultura China), las mismas condiciones de aprendizaje, etc. (Blanco Pena 2011: 60-61).

Ahora bien, desde otro punto de vista, este agrupamiento tiene su razón de ser, porque la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos como China, Taiwán o Hong Kong –o allí donde haya alumnos sinófonos– si bien posee ciertos rasgos comunes a los de otras situaciones docentes, presenta además unas características específicas compartidas que requieren un tratamiento particular, tal como nos enseña la experiencia y han puesto de manifiesto numerosas investigaciones recientes. De tal manera que la existencia de estos rasgos comunes –unas raíces lingüísticas y culturales– compartidos en mayor o menor medida por todos estos estudiantes, justifica que hagamos tal generalización y que estudiemos las dificultades que plantea la enseñanza de ELE/L2 en el EEES a este tipo de aprendices, a fin de darles una respuesta apropiada. Eso sí, sin olvidar los matices diferenciadores mencionados más arriba.

Por lo demás, aunque el concepto de sinohablante, puede designar, en teoría, a todo individuo cuya lengua materna sea cualquiera de las que se encuadran dentro de la familia sínica (o incluso dentro de la sinotibetana), en esta investigación se aplica a los alumnos chinos, esto es, aquellos que tienen como lengua materna –o bien como lengua vehicular educativa– el chino estándar moderno o mandarín –al que me referiré a partir de ahora como chino–, y que comparten grosso modo una misma cultura: la cultura china (Blanco Pena 2011: 62).

2.3.2 Principios reguladores de la didáctica de ELE/L2a sinohablantes

Los principios reguladores de la didáctica de ELE/L2a sinohablantes son los

siguientes:

2.3.2.1 Principio de no suposición

En su memoria de máster, al tratar sobre las normas de cortesía en ambas culturas (la china y la hispana) y comparar la competencia pragmática de los alumnos (chinos e hispanos) a este respecto, Méndez (2009: 62) afirma que “cuando nos encontramos ante culturas tan distanciadas como la hispana y la china conviene no dar nada por supuesto”. Este principio, “no dar nada por supuesto” –que podría denominarse indistintamente principio de cautela, reserva, precaución o no suposición– constituye el primer principio metodológico básico de la enseñanza de E/LE a sinohablantes, y se extiende a todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

Se trata, en definitiva, de un principio “defensivo” o “de precaución” ante lo que podemos encontrarnos tanto dentro como fuera del aula, y que resulta especialmente válido y útil en los niveles iniciales de aprendizaje. En virtud de este principio, el grado de desconfianza sobre lo que uno presupone (acerca de la enseñanza de E/LE) debe ser mucho mayor que el empleado en entornos culturales y lingüísticos más cercanos.

2.3.2.2 Un ejemplo gráfico

Así, no sólo no habría que dar nada (o casi nada) por supuesto en cuanto a la competencia pragmática de nuestros alumnos, sino también en relación con el resto de competencias. Para empezar, en el nivel inicial no habría que dar por sentado, por ejemplo, que el aprendiz sinohablante ya está más o menos familiarizado con los códigos y el sistema de escritura del español.

En efecto, un problema bastante común entre los estudiantes chinos de E/LE –no sólo en la etapa inicial–, que no ha sido suficientemente destacado hasta ahora, consiste en que en la redacción de textos en español (también en otros idiomas occidentales), los

alumnos tienden a cometer muchos errores de carácter gráfico, ortográfico y ortotipográfico. Esta dificultad también suele ponerse de manifiesto en la lectura, más aún si nuestros aprendices tienen que leer textos poco claros desde el punto de vista gráfico y tipográfico (en la lectura de la cursiva, o la imitación del estilo manual, por ejemplo).

En un artículo reciente, Lamarti (2011: 50) llama la atención sobre esta particular dificultad del alumno sinohablante a la hora de enfrentarse al estudio del español, tanto a la hora de la lectura como de la escritura:

El alumno sinófono de E/LE que ensaya la escritura y la lectura en lengua española no suele gozar de la paciencia y de la comprensión dispensadas al estudiante de chino que se inicia en la escritura y en la lectura de sinogramas. Enseguida se le supone (si no se le presupone de entrada) el dominio del sistema de escritura de la lengua meta. Sin embargo, fácilmente el profesor observará, incluso en niveles avanzados, sus apuros en la comprensión de los textos escritos, sus deficientes velocidad y ritmo de lectura, así como su dependencia del diccionario.

¿Por qué ocurre esto? Este autor (Lamarti: 2011: 50) sitúa la causa de este problema en la peculiaridad del sistema de escritura china, esto es, en el hecho de que los lectores y escritores sinófonos vivan en un “mundo de sinogramas” (frente, por ejemplo, al “mundo de las letras” de los hispanohablantes):

El sistema de escritura es de suyo una barrera. Un estudiante sinófono de E/LE, crecido y educado en un sistema de escritura morfosilábico, necesitará familiarizarse con el sistema alfabético de escritura de la lengua meta. Así que no puede esperarse la misma respuesta de un francés que de un chino que acaban de empezar a estudiar español cuando se les pide que lean o que escriban. Familiarizarse con el sistema alfabético de escritura del español no consiste en aprenderse el alfabeto. Familiarizar al alumno significa sensibilizarlo a la realidad y a las propiedades del nuevo objeto de conocimiento: el sistema alfabético de escritura del español (Lamarti 2011:51).

Por lo tanto, esta falta de familiaridad con el nuevo sistema de escritura, amén de cierta “dejadez” y “desapercibimiento” (en palabras del propio Lamarti) por parte de los

alumnos, sería la causa principal de los problemas ortográficos de los estudiantes sinófonos, tanto en el plano fonético de la lengua como en el morfológico, más la adición y omisión de letras, tildes y signos de puntuación, tanto propias del español como de su propia lengua materna, cuando no del inglés. Sin embargo, Lamarti (2011: 52) apunta que la causa última de esta dificultad a la hora de afrontar un sistema de escritura al que no están habituados es, en realidad, de naturaleza cognitiva:

El aprendiz ha de interiorizar el nuevo sistema de escritura: percibirlo, verlo, reparar en él, reconocerlo. Ocurre que la capacidad para percibir, ver, advertir y reconocer depende de las facultades no tanto sensoriales cuanto cognitivas: las propiedades de los objetos son o no son observables para el observador. Así, es invisible aquello para lo que no se dispone de esquemas interpretativos y asimiladores (Ferreira y Teberosky 1979: 85-89). El objeto es invisible porque el sujeto es insensible a sus propiedades. He ahí una causa probable de las desfiguraciones ortográficas y del uso descabado de las tildes y de los signos de puntuación en las redacciones en español de los estudiantes sinófonos.

Así, pues, debido a que “un nuevo sistema de escritura, distinto del propio, el de la lengua nativa, constituye una perturbación cognitiva formidable” (Lamarti 2011: 52 y Sánchez Griñán 2010: 13), el profesor de E/LE en contextos sinófonos debe ser consciente de esta realidad y procurar actividades y estrategias de aprendizaje en el aula destinadas a la familiarización e interiorización del sistema de escritura característico de la lengua meta.

Así, al profesor de E/LE inexperto le conviene saber que el sistema chino de puntuación de los textos difiere bastante del español, y que los alumnos tienden a transferir, negativamente, los signos que usan en chino a sus textos en español. Para empezar, el sistema chino dispone de más signos. Además, éstos ocupan en la línea un

área cuadrada del mismo tamaño que los caracteres entre los que se colocan. Veamos cuáles son estas diferencias. Algunos signos del chino son importados de las lenguas europeas, si bien como se ha dicho difieren en cuanto al tamaño:

- [.] corresponde a la coma (,), pero no se usa para enumerar una lista de elementos, tal como se explica más abajo.
- [!] corresponde al signo de exclamación de cierre (!); en chino no existe el de apertura.
- [?] corresponde al signo de interrogación de cierre (?); en chino no existe el de apertura.
- [;] corresponde al punto y coma (;).
- [:] corresponde a los dos puntos (:).
- () corresponde a nuestros paréntesis: ().
- [] o { } corresponden a nuestros corchetes: [].

En cambio, otros signos de puntuación usados en chino difieren más de los europeos, ya sea en cuanto a la forma ya en cuanto al uso:

- [.] corresponde al punto (.) tanto seguido como final.
- [“...”] corresponden a las comillas. El chino simplificado utiliza comillas de estilo europeo para el texto horizontal y las comillas rectas para el vertical. En el chino tradicional las comillas simples (de mayor jerarquía) y dobles ocupan toda la caja: 「 」 y 『 』, aunque en el texto horizontal también pueden usarse las de estilo europeo (“” y ‘’).
- [,] es una coma de enumeración o –literalmente, signo de pausa–, y se usa en lugar de la coma normal (,) para separar palabras que forman una lista.
- [·] es un punto medio usado para separar las palabras de los nombre propio de personas extranjeras.
- [.....] corresponde a los puntos suspensivos, que en el caso del chino son seis (no tres).
- [—] corresponde a una raya larga.
- [—] corresponde al guión largo, mientras que ~ es un guión ondulado, ambos son intercambiables.

Por otro lado, cabe resaltar también que la mezcla del espaciado europeo (un espacio estrecho entre las letras y más ancho entre las palabras) con el chino (que no observa el segundo), puede dar una apariencia bastante rara a los textos de los alumnos de E/LE sinohablantes. Otro aspecto que deben cuidar éstos cuando escriben a mano es, en fin, la colocación de las tildes sobre las vocales –al igual que su caligrafía: unas

veces el punto de la i es un circulito, otras veces el punto no se distingue del acento gráfico—, así como la caligrafía de algunas letras (como la q, la r, la s o la n) y números. (Lamarti 2011: 55).

Otro de los factores que contribuyen a este problema, aparte de los apuntado más arriba sobre las diferencias entre el código gráfico del español y del chino —y el desconocimiento del primero por parte de los estudiantes—, es la tendencia a no dar importancia a estos errores y problemas, y por tanto a no exigir su corrección, entre los propios profesores de L1 (chino), L2 (inglés) y L3 (español). Además, los manuales y libros de apoyo de E/LE no suelen contemplar estos problemas, por lo que no contienen ni explicaciones ni ejercicios para la práctica específica de estos aspectos problemáticos de la expresión escrita. Una situación que, por lo explicado en este apartado, debería cambiar en el futuro, al menos en los textos destinados a alumnos sinohablantes.

En suma, muchas veces los profesores olvidamos que, en la escritura, también están implicados los procesos del movimiento para escribir (motricidad), además de los procesos cognitivos: para escribir, un alumno chino ha de saber manejarse fluidamente con el código gráfico del español y, en ese sentido, tanto el diferente sistema de escritura (incluso de algunos números arábigos) como la extraña presentación de los textos son una desventaja para nuestros alumnos que no hay que subestimar; muy al contrario, conviene tenerla en cuenta y aplicar las medidas que se consideren oportunas para que el estudiante se acostumbre a la grafía del español cuanto antes (Lamarti 2011: 56-58 y Sánchez Griñán 2010: 15).

2.3.2.3 Otras cautelas

Volviendo al principio metodológico que nos ocupa, “no dar nada por supuesto”, podrían traerse muchos otros ejemplos, asociados a otras competencias, que ponen de manifiesto su operatividad. Así, recordemos que el principiante chino no está

familiarizado con el sistema gramatical ya no del español, sino de las lenguas flexivas en general consecuentemente habrá que tener esto en cuenta y hacer algo al respecto, por ejemplo, haciendo una introducción tipológica a la lengua española, como marco para la posterior explicación de las numerosas y variadas dificultades lingüísticas que presenta el español.

O no abrumando al estudiante con un caudal lingüístico desmedido, ya que esto *no favorece la asimilación del vocabulario, de los exponentes gramaticales y de las funciones comunicativas por parte del alumno chino, cuyo proceso de adquisición es mucho más lento, por lo general, que el de los alumnos de lenguas nativas próximas al español* (Sánchez 2009: 21-23).

Tampoco debe ignorarse que, por lo general, el aprendiz sinohablante no está nada familiarizado con los referentes sociales y culturales occidentales y mucho menos, con los hispanos. En consecuencia, en el aula habrá que estar precavido y realizar cambios, ampliaciones, adaptaciones o explicaciones adicionales. De lo contrario pueden presentarse problemas en el desarrollo de las clases, tal como han puesto de relieve algunos trabajos recientes.

El principio de no suposición también debería regular las creencias del profesor acerca de multitud de aspectos sociales y culturales relacionados que son muy diferentes a los occidentales. Por ejemplo, en relación con el carácter y comportamiento social de los chinos en general: la importancia de las relaciones interpersonales en la comunicación social; la exposición de causas y circunstancias antes del tema principal; el examen minucioso y exhaustivo antes de tomar decisiones; la evitación de las críticas directas en público; la preocupación por guardar la cara; la modestia cultural que obliga a no sobresalir individualmente; un cierto temor a la franqueza; sonrisas que no manifiestan agrado sino vergüenza; silencios que denotan un desacuerdo que nunca se

hace explícito (Sánchez 2009: 25-26, Estévez 1994: 9 y Cerrolaza 1996: 15).

Hay que tener en cuenta también, en relación con la tradición china de aprendizaje, sus “peculiares” estilos de aprendizaje²³, su motivación, etc. tal como ha puesto de relieve Sánchez (2009: 2):

En China, más de uno hemos experimentado cierta perplejidad en el modo en que los estudiantes chinos aprenden, y también en el modo en que los profesores chinos enseñan: la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual, la poca confianza en la interacción, un cierto temor a preguntar al profesor en el aula, la obsesión por la corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección el código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo, etc.

A lo que habría que añadir los diferentes conceptos de plan curricular, la función de la evaluación y el sistema de exámenes, etc., que se utiliza en Asia y Occidente (Sánchez 2009: 27 y Estévez 1994: 13-21).

2.3.2.4 Principio de contrastividad

Utilizar el análisis y el método contrastivo siempre que se pueda constituye, a mi juicio, otro de los principios básicos que debería gobernar la enseñanza del E/LE en cualquier entorno sinohablante (principio de contrastividad, confrontación o comparación). El objetivo final de la aplicación de este principio es obtener una mejor comprensión y dar conciencia de las interferencias, así como crear vínculos interculturales entre realidades culturales tan alejadas.

Así, por ejemplo, la introducción tipológica al español, además de ser necesaria en aplicación del principio de no suposición, debería ser contrastiva. El método contrastivo no sólo debe abarcar el ámbito gramatical sino también el gráfico,

²³ En su trabajo sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, Sánchez (2009:27) explica que los alumnos chinos no son conscientes de la importancia de “aprender a aprender” ni están acostumbrados a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a autoevaluarse o a buscar ocasiones para practicar. Por tanto, el empleo de tales técnicas en el aula de E/LE, cuya utilidad muchos profesores occidentales darían por supuesta, pueden parecerles extrañas y ajenas a sus intereses a los estudiantes asiáticos.

ortográfico y ortotipográfico, incluido el uso del procesador de textos para la escritura en español. En cuanto a las explicaciones lingüísticas en el aula, el eje contrastivo debería moverse en torno al chino, el inglés y el español.

En el caso de la cultura Puig (2009: 26) propone, por ejemplo, establecer contrastes o comparaciones culturales entre España y China. O bien para extrapolar lo común o bien para comprender mejor a través del contraste. El objetivo último es motivar a los estudiantes chinos hacia el interés y la profundización en nuestra cultura por España e Hispanoamérica a partir de la suya.

Asimismo, los factores socio-pragmáticos deben ser tenidos en cuenta y explicados contrastivamente (en aras de la reconciliación intercultural). También las actitudes y creencias del aprendiz chino merecen una atención especial, no sólo para que el profesor los considere en el transcurso de su enseñanza, sino como material susceptible de explicitarse contrastivamente con el fin de evitar malentendidos interculturales en situaciones comunicativas reales.

2.3.2.5 Principio de integración

Desde hace tiempo, en las conclusiones de muchas investigaciones sobre el campo que nos ocupa, así como en diversos materiales de enseñanza creados específicamente para sinohablantes, hay una coincidencia en defender la “combinación”, la “integración”, el “eclecticismo”, la “complementación”, el “sincretismo”, la “conciliación”, la “adaptación”, etc., de métodos, técnicas y estrategias, como proceder más adecuado en la enseñanza de E/LE en contextos sinófonos. Lo cual se traduce en que no debe oponerse radicalmente los enfoques metodológicos modernos occidentales, de tendencia rupturista con lo anterior, frente a la metodología de la tradición educativa china, de tendencia continuista. En lugar de la confrontación, lo que se proclama es la combinación y el eclecticismo, conceptos que se

ajustan mejor a la tradición de enseñanza y a la cultura china de aprendizaje

Se trata, en definitiva, de aprovechar y conciliar los enfoques comunicativo y tradicional en aras de obtener un producto conformado a las características del alumno asiático²⁴.

Sobre la integración de ambas metodologías, es interesante conocer el punto de vista de los profesores chinos, que por su calidad de antiguos aprendices de E/LE no deja de ser también el de los propios alumnos. Por ejemplo, sobre la idoneidad del método ecléctico, Fang (2010: 11) afirma:

Sin embargo, la integración de los dos métodos se corresponde con la metodología más adecuada e ideal para los alumnos chinos universitarios, ya que si conseguimos que las dos metodologías se complementen cubriremos las necesidades de nuestros estudiantes y las del plan curricular de nuestra universidad.

Yang (2010: 64), por su parte, explica en qué consiste el método combinado de la siguiente manera:

Al enfrentarnos a diferentes orientaciones metodológicas, nos urge asimilar la esencia de cada una y completar los defectos combinando las ventajas conforme a un amplio abanico de situaciones, motivaciones y necesidades. Dicho método combinado es nada más y nada menos que una actitud de combinar las ventajas y rechazar los defectos de cada uno.

Esta integración de la metodología tradicional y de la moderna se basa en la combinación de actividades estructurales²⁵ y comunicativas que implica el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos chinos y se puede concretar de diversas maneras. Así, entre las actividades, técnicas y estrategias que

²⁴ Sánchez (2009) también defiende este eclecticismo como vía de reconciliación metodológica entre el modelo de enseñanza más extendidos y los enfoques comunicativos. De hecho, recuerda este autor, la metodología de enseñanza actual empleada en las universidades chinas es ya ecléctica, una especie de simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual.

²⁵ Para Fang (2009: 9), la metodología estructural todavía es útil en China: *Necesitamos una buena base gramatical-semántica. Por eso, al principio del aprendizaje es preciso memorizar y repetir mucho estructuralmente.*

pueden incluirse dentro de la metodología comunicativa se han propuesto, por ejemplo, las siguientes: (Lamarti 2010: 4-9, Fang 2009: 10-28, Yang: 2010: 28-30 y Sánchez 2009: 4-18)

-Aportar explicaciones gramaticales profundas y suficientes, siempre que se pueda basadas en la exposición contrastiva, que satisfagan las expectativas de los alumnos: el contraste lingüístico debe ser de calado.

-Empleo del chino, inglés y español, esto es, hay que aprovechar no sólo la lengua china (L1) sino del conocimiento del inglés de los estudiantes (L2), por pobre que éste pueda ser en ocasiones (en ambos casos con las cautelas necesarias acerca del saber gramatical de los alumnos)²⁶

-Tratar de manera esmerada y profusa las diferencias pragmática socioculturales, esto es, introduciendo cuestiones pragmáticas de mucho peso y mayor sustancia, sin olvidar la proxemia y el lenguaje no verbal, esferas todas ellas donde las culturas china e hispana presentan abundantes y muy significativas divergencias, evitando –al mismo tiempo– caer en la mera anécdota e conformarse con generalizaciones y ambigüedades.

Traducir al chino los enunciados, las instrucciones de las actividades, las explicaciones gramaticales y socioculturales, y el léxico, ya que sobre todo en niveles iniciales facilita la comprensión del alumno y la labor tanto de éste como del profesor que desconoce el chino. Sin olvidar, eso sí, que una “adaptación metodológica” no es lo mismo que “traducción o adaptación de un manual existente”.

-Dedicar una especial atención a la pronunciación y a la fonética contrastiva, plano lingüístico al que el alumno chino suele conferir una enorme importancia, no sólo al fonema sino también a la prosodia, “capítulo aciago para los estudiantes sinófonos,

²⁶ Porque, como señala Yang (2010: 29): *no cabe duda de que las experiencias anteriores del aprendizaje del inglés son útiles. Porque siendo una lengua de la familia lingüística indo-europea, como el español, el inglés tiene más cosas en común que el chino con el español.*

sobre todo en niveles iniciales”²⁷.

-Evitar la densidad de contenidos (sobre todo comunicativos y gramaticales) en cada página, en cada "ámbito" y en cada lección; más bien tender a desmenuzar o desgranar los procesos para superar numerosas dificultades de comprensión: no se trata simplemente de exponer a los alumnos a una gran cantidad de input, sino de que ese input sea comprensible.

-Adaptar adecuadamente los referentes culturales occidentales e hispanos al contexto chino.

-Explotar didácticamente secuencias léxicas no analizadas; el vocabulario debe estar relacionado con la estructura del texto, el conocimiento previo y el interés de los estudiantes para una mejor retención y aplicación

-Desarrollar la competencia *formularia*, la explotación didáctica de las secuencias *formularias* (por lo menos en los primeros niveles), como locuciones, modismos, colocaciones, marcadores del discurso, todo ello utilizado en marcos contextuales y funcionales específicos.

-Incorporar ejercicios de traducción de léxico, oraciones y textos, en diferente grado de dificultad en función de los niveles.

-Dar mayor protagonismo a los ejercicios estructurales de sustitución y de huecos.

-Trabajar la repetición o recitado (recitado repetido) y memorización de listas de vocabulario, de expresiones y modelos, pero no solo a modo coral o de forma descontextualizada, sino también enmarcadas en actividades comunicativas que desarrollen “automatización creativa”; la memorización, la repetición, la imitación

²⁷ Lamarti (2010). También Fang (2010: 10) aboga por dedicar una especial atención a la parte de pronunciación, porque “una buena pronunciación y entonación siempre mejoran la comunicación de un alumno de lengua extranjera, sobre todo, si se trata de un estudiante de filología, no le basta con conseguir comunicarse solamente sino que debe pronunciar lo mejor posible”. Sobre técnicas de enseñanza de la pronunciación a los alumnos chinos, véanse los trabajos de Cortés (2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2008b).

como estrategias hacia la comprensión y la producción, o en definitiva, hacia el aprendizaje profundo.

-Practicar la lectura intensiva (repetición, memorización, ejercitación); la lectura es el paso previo obligado a la escritura y leer en voz alta es, además, una estrategia para fijar contenido.

-Usar modelos de los que extraer la información gramatical y léxica necesaria y practicar su imitación

-Realizar actividades de repaso y/o controles y evaluaciones periódicos por su efecto de consolidación del aprendizaje y motivador.

-Caligrafía y dictados regulares.

En conclusión, la heterogeneidad de los entornos sinófonos de enseñanza/aprendizaje de E/LE es tal en la actualidad, que no resulta fácil ofrecer recetas universales a fin de garantizar el éxito del proceso. Sin embargo, sí existen unas características básicas comunes que permiten dar algunas pautas metodológicas. Así, estas claves serían: a) constatar primero las realidades lingüísticas, culturales y pedagógicas en lugar de suponerlas; b) utilizar el método contrastivo como medio para facilitar el aprendizaje significativo; c) emplear una metodología ecléctica e integradora como medio para favorecer el aprendizaje comprensivo. Con dos requisitos previos: 1) dejar entre paréntesis los esquemas y conceptos de juicio aprendidos anteriormente; 2) conocer no sólo la lengua y la cultura que se enseña, sino también el contexto cultural y sociolingüístico en el que se trabaja (Blanco Pena 2011: 145).

2.3.3 Desarrollo de una lingüística aplicada para el español en China

España visitó China ya en el siglo XVI, pero en el siglo XX la enseñanza del español ha tenido un camino marcado por el empeño de abrir vías comerciales y por el

descubrimiento de esa parte de Asia.

2.3.3.1 Breve recorrido por la enseñanza del español en China

Para comenzar, vamos a describir el estado del español a nivel mundial para luego canalizar nuestra atención al ámbito de China. Según Otero (1999: 56), el español es la lengua oficial de 21 países. En dicho artículo la autora menciona que existen 23.366.711 hispanoparlantes en otros 22 países en los que esta lengua no es oficial como en Estados Unidos, Filipinas, Francia, etc. Indica que si se hiciera un recuento de las personas que hablan español, sin tener en cuenta si la lengua es oficial o no en el país donde residen, la cifra alcanzaría los 400 millones de hispanoparlantes. Por lo tanto, el español se encuentra a nivel mundial en el tercer puesto después del chino y el inglés. Además, augura que habrá una expansión del español durante el siglo XXI (Garayzábal-Heinze y Dalin 2006: 7).

Es muy importante conocer cómo comenzaron los primeros contactos entre China y el mundo hispanohablante, y estar al tanto de la evolución de la enseñanza de español en China. Según Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 7) frente al predominio del inglés, el español ha sido considerado como una lengua extranjera minoritaria por mucho tiempo en esta zona de Asia. Una de las razones para que esto sucediera es la falta de investigaciones sobre el potencial de esta lengua y que mucha información sobre el español haya sido publicada únicamente en español, limitando así su alcance. Afortunadamente, existen hispanistas tanto chinos como españoles que se han dedicado a tratar de dar a conocer la situación del español en China a través de sus informes, libros y publicaciones durante más de diez años²⁸.

El acercamiento del contacto del mundo hispánico a China se remonta a

²⁸ Entre ellos destacamos a los lectores Nicolás Arriaga Agrelo y María Cruz, a los profesores Lu Jingsheng, Chang Fuliang, Miao Qing, Wang Jing, y a la Dra. Taciana Fisac de la Universidad Autónoma de Madrid, etc. (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 7).

mediados del siglo XVI debido al comercio en las islas Filipinas. Muy pronto se establecería la *Ruta de la seda en el Pacífico* entre el sur de China, las Islas Filipinas y México (que en ese entonces se llamaba *Nueva España*). Comenzarían entonces los primeros contactos de China con España a través de América Latina. Según Lu Jingsheng (2000: 18), citado en Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 10) este comercio florecería durante dos siglos y medio hasta que se suspendió el contacto por orden de Fernando VII en 1815. Después de haber establecido el primer contacto, llegarían los misioneros españoles a Manila e intentarían ir a la China continental sin éxito.

En el siglo XVII, los españoles llegarían a algunas partes de la Isla de Taiwán donde se establecerían por veinte años. Posteriormente fueron expulsados por los portugueses. Después de la desintegración del imperio español, el contacto con China sufriría un largo distanciamiento. Luego de la política de puertas cerradas de China tras un conflicto con Japón, se iniciaría el período moderno de las relaciones exteriores después de la Guerra del Opio chino-británica entre 1840-1842 (Garayzábal-Heinze y Dalin, 2006: 10-11).

Según Lu Jingsheng (2000: 26-28) algunos años después de la Guerra del Opio muchos comerciantes chinos emigraron a países latinoamericanos. Indica que una vez en dichos países extranjeros, fue surgiendo el interés por expandir la lengua española en China. Garayzábal-Heinze y Dalin (2006: 11) indican que a partir del interés surgido, aparece en 1917 el *Diccionario Español-Chino Enciclopédico* de Tam Pui-Shum, escrito por el ex Encargado de Negocios de China en España y México. En 1926 se publica la *Gramática castellana* escrita por Fray González, un misionero dominico; en 1933 se publica el *Diccionario Chino-Español* de Luis María Nieto y el de Español-Chino por Fray Ignacio Ibáñez en 1943. Hasta la fundación de la Nueva China en 1949 la enseñanza de español era muy escasa, el ambiente se inclinó hacia el bloque

socialista. A pesar del bloqueo político y económico, China quería tener una política exterior, por lo que se inclinó por la enseñanza de idiomas extranjeros, de entre los cuales se encontraba el ruso, inglés, francés y el español. Se trataba de formar a funcionarios intérpretes que constituirían un frente diplomático (Garayzábal-Heinze y Dalin 2006: 11).

En cuanto al español, China comenzaría sus relaciones diplomáticas con 12 países de habla hispana y en 1952 nacería el primer *Departamento de Español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing*, marcando así la génesis de la enseñanza del español. En los años sesenta se produjo el primer auge de la enseñanza de español en China y fue allí donde se formó la primera generación de hispanistas chinos que más tarde se convertirían en profesores e investigadores. El segundo auge se produjo en los años setenta con el aumento de las relaciones con países latinoamericanos y la demanda del español se amplió considerablemente. En 1973 comenzaron las relaciones diplomáticas con España, pero no fue hasta 1978 cuando los lazos se estrecharon gracias a la primera visita de estado de los Reyes de España a China. En este tiempo, se facilitó mucho el acceso de profesores chinos para salir de su país al extranjero para perfeccionar el idioma, prepararse e investigar.

Este tipo de preparación comenzó en México, con la *generación mexicana*, luego siguió a Cuba con la *generación cubana* y recientemente la *generación española*. Las generaciones mexicana y española constituyen el corpus docente más importante que impulsará la enseñanza del español en el siglo XXI en China (Garayzábal-Heinze y Dalin 2006: 11-13).

En los años ochenta la comunicación exterior de China disminuye significativamente y con ella la demanda del español, pero en los años noventa, gracias a la política del líder Deng Xiaoping aumenta el intercambio económico y cultural con

el exterior, incrementando la demanda de intérpretes. Es así como surge el tercer período del auge del español en China con un problema de fondo: la falta de personal docente cualificado y la jubilación de los profesores veteranos (Garayzábal-Heinze y Dalin 2006: 15-16). Arriaga (2000: 26) asegura que este abandono revela que parte de los jóvenes profesionales se ha dedicado a otras labores más lucrativas.

A manera de conclusión, las autoras hacen sugerencias que podrían ser tomadas en cuenta para prevenir un desenlace negativo a corto plazo en la enseñanza del español:

- 1) Recontratar a los docentes jubilados para formar a los profesores nuevos.
- 2) Contratar a profesores mayores de 35 años con estudios de post-grado.
- 3) Dar mucha más importancia al papel de lectorado.
- 4) Fomentar los intercambios de profesores entre universidades.

5) Ofrecer cursos de formación a profesores. También resaltan la importancia de los materiales didácticos con los cuales el profesorado debe trabajar, invitando a la actualización de materiales y la traducción de la literatura española al chino para dar a conocer este legado cultural (Garayzábal-Heinze y Dalin 2006: 18-19).

2.3.3.2 Antecedentes: Sistema educativo chino y la presencia de dos instituciones españolas fuertes en China

En cuanto a la política educativa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras podemos constatar que la lengua extranjera obligatoria es el inglés y su estudio comienza en la secundaria, más o menos a los 12 años de edad con excepción de unos pocos centros en los que se inicia en la escuela primaria. La evaluación del alumnado se realiza mediante exámenes escritos que constan de comprensión auditiva, gramática traducción, lectura y escritura. La metodología que se utiliza combina las técnicas tradicionales con métodos más actualizados, siendo la traducción una de las actividades comunicativas (Ministerio de Educación y Ciencia de España 2006: 123-124).

En el año 2006, se observa que el español sigue siendo una lengua elitista y con poca presencia fuera del ámbito universitario. Todo apunta a que el español no se consideraba reconocido en las pruebas chinas de acceso a la universidad. Estiman que en el ámbito de la enseñanza superior existen aproximadamente 4.000 estudiantes de español. (Ministerio de Educación y Ciencia de España 2006:124). Los departamentos de español basan su programación en contrastes entre el chino y el español. La metodología está cambiando poco a poco con la llegada de profesores más jóvenes que se han formado en el extranjero y en China (Ministerio de Educación y Ciencia de España 2006: 125).

Irene Villescusa (2008: 13) comenta que en Hong Kong, el español está comenzando a llegar a las escuelas de primaria y de secundaria como materia extracurricular ya que todavía no está incluido como parte del currículo. Indica que se proyecta que para el 2010, gracias a una *Reforma Educativa de la Enseñanza Media*, se incluya el español como una materia optativa dentro del área de Artes Liberales y por lo tanto sea tomada en cuenta dentro de la certificación del Bachillerato Internacional (IGCSE: *International General Certificate of Secondary Education 1988*).

En lo que se refiere a la presencia de España en China consideramos lo siguiente: desde el año 2005, el *Ministerio de Educación y Ciencia de España* está presente con una Consejería de Educación como parte de la Embajada de España en Pekín. Dicha consejería se hace presente en las *Ferias de Educación* para establecer contactos institucionales y firmar acuerdos con centros docentes. Cada año ofrece becas a profesores chinos para su formación en los cursos de verano en España y en Pekín. Cuenta con una revista en línea llamada —Tinta China, la misma que se publicó entre el año 2006 y 2008 (Ministerio de Educación y Ciencia de España: 125).

De acuerdo con la página *web* de la Consejería de Educación en China de la

Embajada Española, ésta es una entidad que está dirigida principalmente a profesores y estudiantes chinos y pone a su disposición bibliografía sobre la metodología de aprendizaje del español, libros, literatura española hispana, y otros materiales multimedia en su sede en Pekín, además de información en línea disponible en su página *web*. Es interesante apreciar el énfasis en la temática del convenio realizado entre China y España que facilita los estudios a nivel universitario. Así, se pueden leer artículos sobre algunas universidades españolas que se dan a conocer. Así mismo, la página *web* también da a conocer concursos de literatura, proporciona contactos con universidades, institutos y academias en China para estudiar español, así mismo pone a disposición archivos electrónicos sobre el sistema educativo español y cómo acceder a los estudios en España mediante la homologación y convalidación de títulos. Compila también notas de prensa que dan fe del avance de la lengua española en el mundo chino.

En la página *web* de la *Consejería de Educación en China* también se da a conocer que en el 2007 se celebró el año de España en China y que el *Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación Españoles* en Pekín, firmó un acuerdo de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República Popular de China. En 2008, la *Consejería de Educación* abriría la convocatoria para estudiar en universidades españolas a través de su página *web*. En junio de 2008, el *Instituto Cervantes* en Pekín, en colaboración con la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y la *Consejería de Educación y Ciencia*, celebró el I Primer Encuentro de Profesores en China.

Según datos recopilados el 4 de febrero de 2009, disponibles en la página *web* de la *Consejería de Educación*, existe un listado de treinta y ocho universidades españolas frente a ciento veinte y cuatro institutos, universidades y academias chinas con las que actualmente se mantienen convenios de cooperación. Al momento, se encuentra un

sin número de recursos en la página *web* de la Consejería de Educación como un compendio de becas de estudio de diversas instituciones públicas y privadas tanto para estudiantes chinos como para españoles. Además, como consecuencia de haber firmado un acuerdo con el Colegio de Lenguas Extranjeras de Jinan y el *Colegio de Lenguas Extranjeras de Pekín*, la Consejería de Educación ha abierto una convocatoria de plazas de profesores de español en Centros de Enseñanza secundaria en China, para el próximo curso académico 2009-2010.

Conscientes de este gran desarrollo, el *Instituto Cervantes* también ha decidido tener presencia en el país asiático. A continuación, se hará una breve repaso sobre el tema. El *Instituto Cervantes* está en funcionamiento en Pekín desde 1991 con la firme misión de difundir la lengua y cultura españolas e hispanoamericanas. Además de preparar a los estudiantes para los cursos del *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, (DELE) y ser el centro examinador de este diploma dos veces al año, ofrece cursos de español de todos los niveles y cursos especiales de conversación, turismo, negocios y cursos para empresas, inclusive hay talleres de traducción. Además, pone a disposición un espacio para participar en actividades culturales como cine, exposiciones, actividades de literatura y pensamiento, música, teatro y danza, entre otras.

En Marzo de 2009, la Consejería de Educación en Pekín en conjunto con el *Instituto Cervantes*, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Ayuntamiento de Madrid, lanzaron el libro *En y En chino* para brindar un primer acercamiento al español a los estudiantes en centros de educación secundaria y superior en China. Además, la *Consejería de Educación* hizo presencia en la decimocuarta edición de la Feria de Educación de primavera en Pekín.

Con el auspicio de la *Consejería de Educación* y el *Instituto Cervantes* se

celebraron las II Jornadas de formación de profesores de ELE, el pasado junio de 2009 y que se llevaron a cabo en Pekín con el tema de estrategias de enseñanza y aprendizaje de ELE/L2 en China. Expertos en el tema se reunieron para presentar ponencias sobre aspectos específicos útiles y prácticos, que están especialmente dirigidas a profesores que enseñan español en China. Las miradas se están volcando hacia la adquisición de destrezas y el uso de medios de nuevas tecnologías y el cine.

2.3.3.3. Perfil general de los estudiantes universitarios chinos

El hecho de no conocer sobre la cultura española constituye un punto en común entre los alumnos universitarios chinos en general. Sin embargo, existe una diferencia con los estudiantes de Hong Kong. Según Vázquez (2004: 43), la gente de Hong Kong ha estado en contacto con la cultura occidental hasta el año 1997, pues hasta ese entonces era una colonia británica. Además, menciona el carácter de plurilingüismo existente en esta zona, pues también se habla el cantonés, junto a los dialectos locales y el mandarín, hecho que podría haber contribuido a tener una buena disposición para el aprendizaje de lenguas.

El caso de los estudiantes universitarios chinos de Hong Kong denota una característica interesante, pues el español muchas veces es su cuarta o quinta lengua. En el artículo se explica que si consideramos que la lengua que hablan los niños hasta los tres años es la materna, ésta sería el dialecto local. El chino mandarín lo adquieren más adelante como su segunda lengua. Durante la escuela, también estudian inglés en diferentes niveles y en la universidad pasarían a estudiar el español. La edad de los estudiantes de Filología Española es de 18-22 años. Sus conocimientos se basan puramente en aquello que aprendieron durante su programa académico, y no han viajado a países hispanoparlantes (Santos 2005: 19, Arriaga Agrelo 2007: 16 y Lin 2003: 7-9).

Vázquez (2004: 43) nos invita a considerar ciertos aspectos en relación a la enseñanza de español en Hong Kong. Su lengua materna es el cantonés, pero al no ser una lengua escrita, utilizan el mandarín. En cuanto a su legado británico, es poco común encontrar a una persona con nivel de educación medio que no hable inglés. Se puede entonces apreciar una influencia del inglés en la enseñanza del español.

Pese a la exposición a la enseñanza de lenguas extranjeras, la metodología de enseñanza dependerá de dos factores. El primero es el método de enseñanza tradicional-receptiva celebrado en clases magistrales en la mayoría de las escuelas públicas de Hong Kong y en la República Popular China. El proceso de adaptación hacia métodos comunicativos les resulta bastante difícil, pero interesante a los estudiantes. Sin embargo, la enseñanza se enfoca en la gramática, en detrimento del desarrollo de su comprensión y expresión oral. Por otro lado, quienes han estudiado en colegios internacionales generalmente están adaptados a los métodos de enseñanza-aprendizaje más comunicativos (Vázquez 2004: 43-44, Pérez 2009: 45 y Xiaojing 2008: 16-22).

Sánchez (2008: 44) indica que en el modelo confucionista según Zhu Xi, el alumno debía alcanzar una independencia de pensamiento, llegando también al punto de poner en duda ideas preestablecidas. Sánchez cita un pasaje de Cortazzi y Jin (2006: 5), para reforzar lo dicho anteriormente, dentro de la herencia confucionista: mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente para la interiorización de la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido. Es la combinación de estos elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante en la herencia confucionista (Cortazzi y Jin, 2006: 12 *apud* Sánchez, 2008: 44).

2.3.3.4. Dificultades en algunas competencias lingüísticas

Las dificultades lingüísticas en español de los hablantes de mandarín son tanto de tipo intralingüístico, como de tipo interlingüístico. Según Cortés en su artículo “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del E/LE”, la gran mayoría de los fonemas consonánticos del español tienen similitud con aquellos del chino, con excepción de las tres clasificaciones que se citan a continuación: (Cortés Moreno 2002: 77, Santos 2005: 26 y Escamilla 2008: 15).

(1) —Entre /s/ y /θ/; /θ/ no existe en chino.

(2) Entre /l/, /r/ y /r/; /l/ y /r/ son dos alófonos en chino; /r/ no existe en dicha lengua.

(3) Entre laxas sonoras y sus correlativas tensas sordas, es decir, entre /b/ y /p/, entre /d/ y /t/, así como entre /g/ y /k/. Todas las oclusivas chinas son sordas, aunque en determinados contextos fonológicos pueden sonorizarse. Así en chino la oposición fonológica pertinente no es entre sordas y sonoras, sino entre aspiradas y no aspiradas: /ph/- /p/, /th/ - /t/ y /kh/- /k/.

La prosodia entre el chino y el español es diferente. El chino es una lengua tonal, por lo tanto, los chinos tienden a pronunciar sílaba por sílaba. Cada una tiene su propio tonema que puede ser de 4 diferentes tipos, además del tonema cero. El tonema 1 es el alto y llano, el tonema 2 es el ascendente, el tonema 3 es el descendente-ascendente y el cuadro es el descendente. Al momento de trasladar estos patrones en español no ocurre totalmente así, sino que producen oscilaciones melódicas en cada sílaba en español (Cortés Moreno 2002: 81-82 y Santos 2005: 27).

Los patrones son diferentes también en la entonación. Por ejemplo, para hacer un interrogativo en español ponemos un valor tonal en la última sílaba del enunciado, mientras que en chino, ese valor tonal lo ponen al comienzo del enunciado.

Cortés Moreno (2002), en su artículo, incluye un cuadro que resume los aspectos más importantes sobre las categorías gramaticales que podrían entrar en conflicto en el proceso de aprendizaje como son: el sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo y verbo, como vemos en el cuadro a continuación:

CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES EN CONTRASTE CON EL ESPAÑOL
sustantivo	No existe el concepto <i>género gramatical</i> ; habitualmente no se marca el plural.
pronombre	Un único pronombre personal funciona como sujeto, complemento (y adjetivo posesivo).
adjetivo	El adjetivo se antepone siempre a su sustantivo.
artículo	El chino carece de artículos, tanto definidos como indefinidos.
verbo	El verbo chino consta únicamente de raíz, carece de desinencias

Cuadro 7. Aspectos clave de las categorías gramaticales en chino (Cortés 2002: 88).

Existen otros aspectos a tener en cuenta como aquellos a nivel oracional como los elementos de la oración, concordancia, complementos, condicionales, relativos y la voz pasiva. A continuación citamos un cuadro detallado: *Aspectos clave en el ámbito de la oración china, en contraste con la española* (Cortés 2002: 92)

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
Orden de los elementos de la oración	El orden es bastante estricto.
Concordancia	No hay ningún tipo de concordancia gramatical

Oración con CD y/o CI	Nunca se duplican estos complementos
Oración interrogativa	Preguntas X-no-X y preguntas con partícula interrogativa final.
Oración condicional	Sólo hay un tipo de oración condicional
Oración de relativo	No hay pronombres relativos.
Voz pasiva	Es habitual en cualquier registro

Cuadro 8. Aspectos clave en el ámbito de la oración china, en contraste con la española (Cortés 2002: 92).

Por lo que respecta a los aspectos léxicos, Cortés anota que la interferencia léxica del inglés es bastante frecuente cuando hablan español, sobre todo cuando recurren a falsos cognados (Cortés 2002: 93).

Como conclusión de su artículo, Cortés menciona que la transferencia es una estrategia de comunicación y de aprendizaje usado para compensar. Se convierte en negativa cuando este intento fracasa y, por último, recomienda el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la exposición de los alumnos a textos escritos y orales, además de tratar de crear situaciones de comunicación verídicas que posibiliten la práctica (Cortés 2002: 94).

2.3.3.5 El enfoque orientado al conocimiento y el enfoque orientado a la comunicación

En los años setenta el mundo occidental cambiaba su perspectiva del *enfoque orientado al conocimiento* hacia un *enfoque orientado a la comunicación*. En la China actual, este primer enfoque está en pleno uso (Sánchez 2008: 337). Según Canale (1983: 72), el *enfoque orientado al conocimiento* es perfecto para ser aplicado en circunstancias difíciles como las siguientes: clases numerosas, períodos de clase cortos

y falta de profesores competentes en la lengua. El lado negativo de este enfoque es que no permite la práctica de la lengua con la recreación de situaciones reales de comunicación.

Para que el enfoque orientado a la comunicación tenga éxito, es imprescindible cambiar el foco de atención de la lengua como objeto de estudio, es decir, trasladar el objetivo del estudio de una lengua hacia el desarrollo de la competencia comunicativa (Sánchez 2008: 338 y Lin (2003: 45).

Para dar pasos firmes hacia el enfoque orientado a la comunicación, es necesario que los alumnos pasen por una *etapa de asimilación y reajuste* en cuanto a los conceptos de enseñanza-aprendizaje y de la imagen del profesor (Sánchez 2008: 349). Para lograr este acometido, Jacobs y Farrell (2003: 28-30) explican 10 pasos que resumiremos a continuación:

- a. Cambiar el centro de atención del profesor al estudiante.
- b. Poner énfasis en el proceso más que en el producto.
- c. Incluir el proceso de aprendizaje dentro de un contexto sociocultural.
- d. Reconocer, apreciar y atender la diversidad entre los aprendientes como entes individuales.
- e. Hacer investigación cualitativa sobre los aspectos subjetivos y afectivos de los miembros de la clase tomando en cuenta contextos específicos.
- f. Promover el aprendizaje integral al conectar el centro educativo con eventos fuera del aula.
- g. Explicar y enseñarles a encontrar el propósito del aprendizaje.
- h. Enseñarles cómo trabajar con un texto, primero desde un punto de vista global hasta llegar a los detalles.
- i. Enfatizar la importancia del significado.
- j. Infundir el aprendizaje para toda la vida y no solamente para dar un examen

Consideramos importante e ilustrativo conocer la tradición educativa de los aprendices chinos en cuanto al método con el que están acostumbrados a trabajar y a continuación presentamos la metodología tradicional en China y la metodología

comunicativa para sinohablantes en España.

2.3.3.6 La metodología tradicional-estructural en China

Sánchez (2008: 312-336) y Cortés (2002b: 77-98) indican que la enseñanza en China es la suma de componentes tanto del audio-lingual como del método gramática-traducción. Por lo tanto afirman que como resultado obtienen un método *ecléctico chino* característico que consta de tres componentes principales:

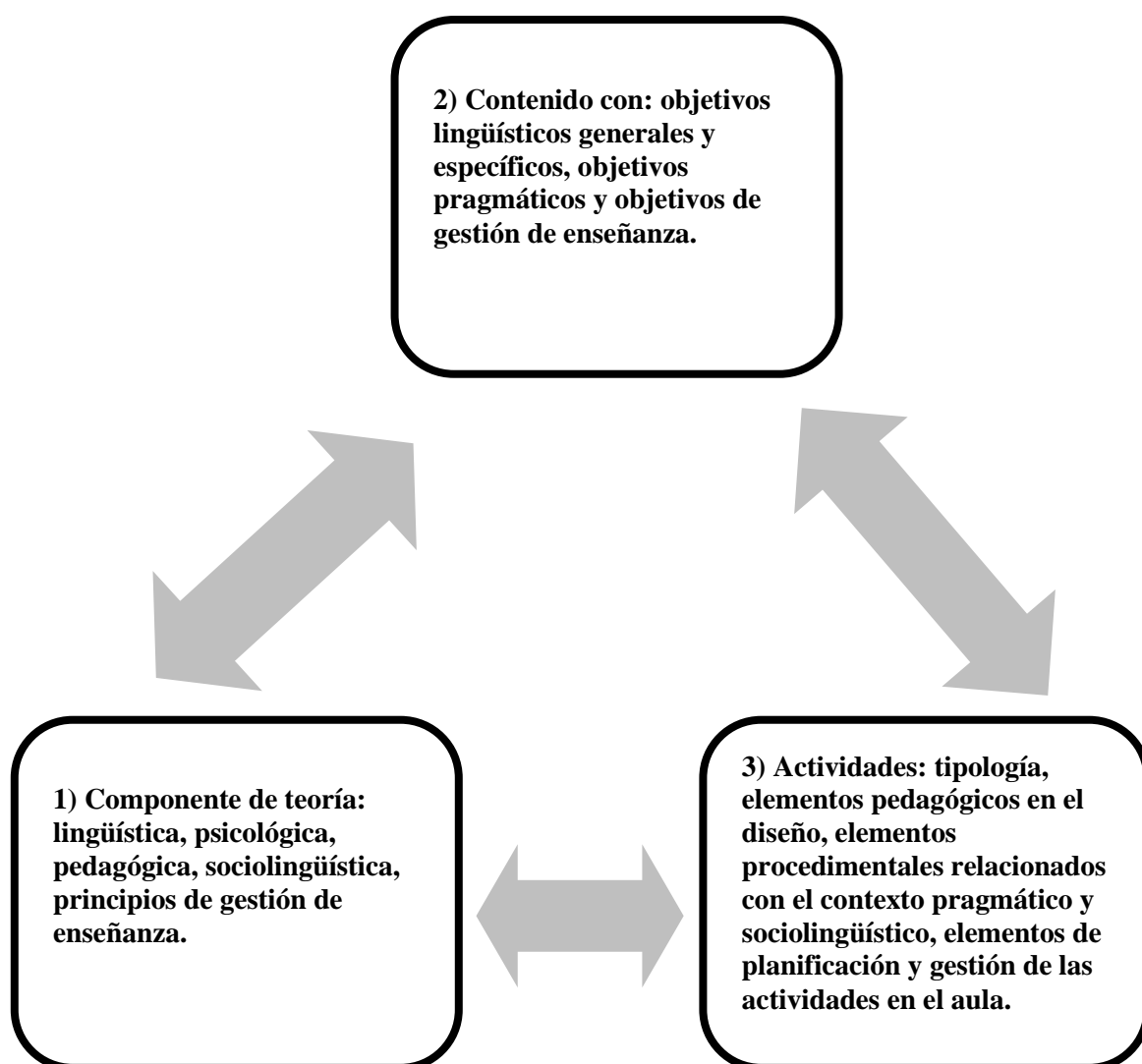


Fig. 9. Componentes método ecléctico chino (Sánchez: 2008, Cortés: 2002)

A continuación haremos un recuento de cada componente:

2.3.3.6.1 Componente de teoría lingüística

Sánchez (2008:215) y Cortés (2002: 76) afirman que, en las aulas chinas, su

primer contacto lingüístico es de forma escrita. Por lo tanto, no sería una novedad que el primer encuentro de los estudiantes con la lengua española sea un texto escrito que le proporcionará el modelo de lengua. Aseguran que los textos de tipo literario, histórico, periodístico, sociológico, entre otros, denotan el método de gramática-traducción. A diferencia del método audiolingual, en el aula sí se toma en cuenta el nivel semántico de los elementos léxicos pero separados de la explicación morfosintáctica.

2.3.3.6.2 Elemento de teoría psicológica

Según Sánchez (2008: 216) y Cortés (2002: 78), se dan una mezcla de componentes psicológicos. Por un lado, se aplica la deducción mediante explicaciones gramaticales y por otro, se complementan de repeticiones que tienen como objetivo formar hábitos lingüísticos.

2.3.3.6.3 Materia de teoría pedagógica

Sánchez (2008: 317) y Cortés (2002: 80) explican una secuenciación típica en la que se presenta un texto con su lista de vocabulario, después viene la explicación gramatical y una ampliación del léxico y para terminar recurren a la práctica reiterada de las estructuras aprendidas. Indican, además, que se aplica el método deductivo al presentar el texto y la práctica, pero que el método inductivo también se hace presente de una manera sutil al tener que identificar lo anteriormente visto en una muestra de lengua.

Según Sánchez (2008: 318) y Cortés (2002: 86) el método se ve complementado con la repetición de estructuras que se memorizarán. Comparan esta práctica con el punto de vista occidental en el que la memoria y la comprensión no están ligados de ninguna manera, que los estudiantes que aprenden algo de memoria son malos estudiantes.

Para tratar de explicar la paradoja del estudiante chino al que se le atribuye un

aprendizaje mecánico y memorístico, pero que al mismo tiempo tiene un excelente desempeño en las ciencias exactas, Sánchez (2008: 318) menciona a Lee (1996: 122) y T. Wang (2006: 120). Estos autores aseveran que la clave está en —no equiparar *memorización* con *aprender de memoria*. Sánchez (2008: 319) y Cortés (2002: 88), presentan claves para el entendimiento de esta diferenciación. La primera trata de que la memorización ha sido una práctica que se remonta a hace 1200 años, por lo que el método audiolingual fue asimilado con facilidad. Otra clave es que el estudiante chino está acostumbrado a la repetición y memorización debido al proceso por el que deben aprender su propia lengua materna. Además, en la cultura china, los consejos del filósofo Zhu Xi tienen una larga trayectoria. Curiosamente, implican la aplicación de estrategias de comunicación *indirectas o inductivas* en comparación a las estrategias más directas o deductivas del Occidente (Sánchez 2008: 319, Escamilla 2008: 16 y Fernández 2004: 45).

A pesar de que en las conversaciones formales primero se den los antecedentes y detalles antes de llegar al punto principal, siguiendo una manera inductiva, se aplican los enfoques deductivos en conversaciones informales. Es sumamente necesario tener en cuenta estos aspectos al momento de escoger el método para enseñar. Sánchez, además, enfatiza que la razón por la que se rechaza el método comunicativo en China es por la falta de explicaciones gramaticales explícitas en los manuales (Sánchez 2008: 319-320).

2.3.3.6.4 Factor de teoría sociolingüística

Al ser una lengua extranjera, el español no se usaría fuera de clase. Por lo tanto, el uso social de este idioma se ve reducido al mínimo y, además la enseñanza está intervenida por los órganos de poder socialistas y al tener un manual como referencia, las muestras de lengua se ven reducidas a aquellas disponibles en el manual, no se

utiliza el internet, por ejemplo de manera didáctica. Por falta de materiales y recursos tecnológicos los estudiantes no están expuestos a muestras reales de lengua, en detrimento del desarrollo de la competencia pragmática y cultural (Sánchez 2008: 323).

2.3.3.6.5 Constituyentes de los principios de gestión de enseñanza

El profesor chino, a diferencia de otros profesores que se basan en las tendencias educativas desarrolladas por lingüistas, está preocupado por seguir a rajatabla las pautas del programa oficial de español, el mismo que incorpora “*cuestiones externas al idioma extranjero, como la enseñanza moral y el servicio y la prosperidad de la nación*” (Sánchez 2008: 324). En los programas, se considera al profesor como el centro de la clase, mientras al alumno se le atribuye un papel secundario.

Una vez considerados los componentes teóricos del método ecléctico para alumnos chinos, pasaremos a explorar los objetivos lingüísticos, pragmáticos y de gestión de la enseñanza.

2.3.3.6.6 Objetivos Lingüísticos

Sánchez (2008: 328) y Cortés (2002: 90) adelantan que el puente hacia la enseñanza comunicativa en China sería el *tratamiento didáctico de las fórmulas o bloques léxicos, la memorización y la representación de diálogos*. De acuerdo a las universidades chinas se toman en cuenta cuatro destrezas, los contenidos fonético, gramatical y léxico. Sin embargo, Sánchez nota errores en el planteamiento de los objetivos: no mencionar una teoría lingüística, psicológica, pedagógica o sociolingüística, no explicar objetivos específicos para el desarrollo de las cuatro destrezas, evaluar las destrezas por la cantidad en lugar de la calidad, no tomar en cuenta técnicas de enseñanza- aprendizaje. Además, tienen un tratamiento separado de las destrezas en diferentes asignaturas.

2.3.3.6.7 Propósitos pragmáticos

Sánchez (2008: 330) menciona que la presencia de elementos pragmáticos en el aula sirve como un barómetro del grado de la competencia comunicativa que los estudiantes reciben. Asegura que en los manuales o en los currículos se incluye el uso real de la lengua, sin embargo, todo esto queda escrito y no se demuestra o aplica en la práctica. Según Yao (2006: 122) mencionado en Sánchez (2008: 330), han comenzado a aparecer investigaciones sobre la enseñanza comunicativa que incluye la pragmática.

2.3.3.6.8 Objeto de gestión de la enseñanza

Sánchez (2008: 332) indica que con respecto a los objetivos de la gestión de la enseñanza, no se considera al método audiolingual y se considera más bien un legado tradicional de enseñanza basado en el método de gramática-traducción

2.3.3.6.9 Actividades

Entre otras cosas, Sánchez (2008: 332) enfatiza que la tipología de actividades dentro de los enfoques teóricos da a la lengua la categoría objeto de aprendizaje más que una herramienta de comunicación. En el método ecléctico chino -según Sánchez- existe la presencia de actividades de tipología gramática-traducción y de audiolingual, en donde no cabe la memorización de reglas, pero sí la práctica repetitiva de ejercicios. Además indica que ponen en práctica la repetición coral y la interacción de preguntas y respuestas entre el profesor y alumnos. También repite que el papel de la memorización sirve para la comprensión. Para terminar esta sección, Sánchez (2008: 336) enfatiza que una característica especial del método ecléctico chino incluye temas y valores culturales chinos, hecho que se materializa en muchos manuales de éste.

Para dar el paso decisivo del método ecléctico a uno más comunicativo, según Jacobs y Farrell (2003: 29) es necesario cambiar 8 aspectos importantes:

1. Autonomía del aprendiente: ofrecer apertura para elegir su propio aprendizaje en cuanto a procesos y contenido.
2. La naturaleza social del aprendiente: hacer conocer la importancia del aprendizaje cooperativo.
3. Integración curricular: ligar otras asignaturas con las de lengua y la exploración de actividades fuera del aula.
4. Atención al significado: explorar el significado mediante las actividades de clase.
5. Diversidad: tomar en cuenta las diversas formas de aprendizaje
6. Pensamiento creativo y crítico: usar la lengua para desarrollar aptitudes de reflexión, pensamiento y creatividad.
7. Evaluación alternativa: evitar las pruebas de opción múltiple mediante entrevistas, observación, diarios, etc.
8. Profesores como co-aprendientes: investigar, experimentar en el aula.

2.3.3.7 La metodología comunicativa para sinohablantes en España

En concordancia con el modelo de enfoque que ofrece el *Consejo de Europa* a través del *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, hemos decidido mencionar el *Enfoque orientado a la acción* (vid. Cap. 2 del *MCER*) debido a que abarcaría de alguna manera una perspectiva direccionada al desarrollo de competencias tanto generales como comunicativas.

El Consejo de Europa caracteriza a este enfoque con el objetivo principal de llevar a cabo una acción, tomando en cuenta a los aprendientes como agentes sociales que tienen tareas realizadas —en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (*Consejo de Europa*, 2002: 24). Esta institución hace la aclaración del término *tarea* como actividades que las personas realizan usando de manera estratégica sus competencias específicas en pos de obtener algo en concreto (*Consejo de Europa* 2002: 9).

Vale la pena enfatizar que, en concordancia con el enfoque orientado a la acción,

el aprendiente es el centro del aprendizaje, pero el nivel de aprendizaje será proporcional al grado de conciencia que se ejerza sobre este proceso (Llorián 2007: 86).

Quizás, algunos profesores chinos de español dirían que este método hace que todo el mundo en el aula se relaje, se divierta, y al final, los alumnos no logren aprender nada. Ellos comentarían eso, porque tienen una idea errónea sobre lo que aporta este método, y también porque ya están tan acostumbrados al método estructural, se sienten muy cómodos y se tarda poco tiempo en preparar una clase. En cambio, para que una clase sea comunicativa, el profesor mismo tiene que plantear las actividades, elaborarlas, buscar materiales de apoyo relacionados con el tema, etc. Pero es sabido que sólo así conseguimos que nuestros estudiantes consigan una buena competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa empezó a interesar al mundo desde los años 70. Se trata de la serie de conocimientos (reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales) inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación.

En la competencia comunicativa intervienen los siguientes componentes:

La competencia del aprendizaje: Equivale al grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La autonomía depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y supervisar el propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo.

La competencia lingüística: Es el grado de capacidad que un alumno de un curso de español posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Ello implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones.

La competencia sociolingüística: Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario del español ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situación concreta.

La competencia discursiva: Es la capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto.

La competencia estratégica: Es la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar, en una situación de comunicación oral o escrita, deficiencias en el dominio del código lingüístico u otras lagunas de comunicación.

La competencia sociocultural: Es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos.

Para que un aprendiz obtenga estas competencias, la metodología comunicativa, mediante las actividades prácticas, hace todo lo posible para cumplir este objetivo. Los alumnos pueden tener más conocimientos sobre la lengua meta que las reglas lingüísticas que se aprenden con el método estructural. Sin embargo, nada es absoluto ni perfecto. Y, además, del dicho al hecho hay un gran trecho, entre la teoría y la práctica siempre existe una distancia determinada. Hemos observado que los alumnos extranjeros que vienen aquí para aprender español entran en el aula con acento de su lengua materna y bastantes salen también con él. Siempre debemos de adaptar la metodología a las necesidades determinadas de los alumnos. Sin embargo, creemos que, una buena pronunciación y entonación siempre mejoran la comunicación de un alumno de lengua extranjera, sobre todo, si se trata de un estudiante de filología, no le basta con conseguir comunicarse solamente sino que debe pronunciar lo mejor posible (Fang 2009: 9-11, Lin 2003: 89 y Xiaojing 2008: 89).

2.3.3.8 Reflexión sobre los materiales disponibles

Santos (2005: 7-8) hace referencia a los manuales de enseñanza de EL/E para hacer notar que su contenido en cuanto a unidades fraseológicas (locuciones y refranes) no es lo suficientemente contextualizado ni explicado su uso. Debido a ello, los estudiantes memorizan un grupo de palabras que luego tendrán problemas en reconocer y utilizar correctamente.

Este mismo autor explica que la situación de los profesores de español en China implica un reto por la brecha cultural y educativa y la fraseología es un punto de convergencia entre culturas, pues es un medio por el cual se revela la cultura de una lengua. Por lo tanto, va mucho más allá del conocimiento de la gramática y del léxico. Además, comenta que el momento indicado para enseñarla es el nivel intermedio porque, en gran parte debido a la sintaxis, se pueden dar muchos malentendidos (Santos 2005: 16).

En calidad de profesor de español en China, comenta sobre la dificultad de trabajar con materiales didácticos inadecuados y desactualizados para la enseñanza de español, según este pasaje de Arriaga Agrelo (2000):

A pesar de los progresos, existen ciertos problemas económicos que afectan a casi todos los aspectos educativos. En lo que respecta a los materiales didácticos, los alumnos y profesores chinos parecen ir tirando con publicaciones locales de bajo presupuesto que se centran en la formación gramatical, con técnicas que mezclan, con éxito, enfoques situacionales, estructurales y de traducción. Una de las características que tiene la homogeneidad de los textos básicos usados es la repetición de un discurso que se retroalimenta con profesores jóvenes. Además de los materiales propios que desarrolla cada profesor para sus clases y a su medida, los manuales básicos son los de la serie Español moderno (1999-2002), en su reedición corregida y adaptada por Dong Yansheng y Liu Jian.

Es posible conjeturar que el problema esté en los manuales utilizados en clase y en los diccionarios que los estudiantes tienen a su disposición. Muchas veces no

encuentran el significado buscado debido a que son parte de unidades fraseológicas, unidades que no se pueden entender literalmente. A pesar de su complejidad, muestran interés en clase por aprenderlas (Santos 2005: 19).

2.3.3.9 Manual de enseñanza de español en China: *Español Moderno*

Tal como se refirió en la Introducción es necesario indicar algunas cuestiones sobre este manual prototípico, que comparte las características metodológicas de la mayoría de manuales empleados en los contextos de enseñanza normativa, en todas las lenguas extranjeras. La importancia otorgada al libro de texto, como tal, no permite que las actuaciones del profesor y los estudiantes se desvíen demasiado de las indicaciones del manual. Esta característica, asociada a la cultura china de aprendizaje, nos permite valorar el papel de los textos y los ejercicios como elementos primordiales en la enseñanza y el aprendizaje. Es el manual utilizado en la asignatura principal (西精, *xijing*, español intensivo) de la carrera de Filología Hispánica en la mayoría de las 17 universidades chinas donde se imparte.

La colección *Español Moderno* es, con algunas variantes, una réplica del manual citado al final del capítulo I, 西班牙语 (*Xibanyayu*, "español"), del mismo autor, Dong Yansheng (1985: 25). De aquel libro extraíamos un texto que resumía el papel del profesor y de los estudiantes en clase, la importancia de la pronunciación para los primeros niveles y un apunte interesante para el estudio de la gramática y el vocabulario. Respecto a la gramática, el estudiante avanzado no les recomendaba a los principiantes que *sólo* aprendiesen las reglas de memoria, sino que las *supieran* aplicar en la conversación, para lo que hacía falta *practicar* mucho. Respecto al vocabulario, el personaje de nivel superior reconocía que aprenderse una lista de palabras sueltas es inútil si no se construyen *oraciones bien hechas* con ellas, lo que apuntaba otra vez a la

importancia de la gramática. Por último, una indicación acerca del uso del diccionario, donde no se recomienda el empleo excesivo, concluye con subrayar la importancia del contexto para conocer el verdadero significado *de una palabra*. Si en un principio esta descripción se podría ajustar al tipo de enfoques orientados al uso de la lengua, en cuanto se reconoce el valor del contexto y la práctica en la conversación, a lo largo de las lecciones del manual *Xibanyayu* no aparecen actividades orientadas a la comunicación, donde se consideren los aspectos básicos de adecuación, uso real, estrategias comunicativas y significados pragmáticos.

La propia descripción apunta a una práctica de la lengua en cuanto sistema estructurado, centrado en la oración *bien hecha*, y donde la representación contextual sólo está al servicio del significado *verdadero* de las palabras, dejando a un lado el papel del discurso y sus elementos de coherencia y cohesión, ligados a los procesos de inferencia. Por otra parte, aunque es muy interesante que estas indicaciones se hagan dentro de un texto, el autor, probablemente por desconocimiento, no ofrece mayores explicaciones sobre cómo realizar aquellas prácticas y cómo aplicar las reglas gramaticales en la conversación. Se da por hecho que el estudiante debe *saber* hacerlo, sin que ello suponga ahondar en las estrategias de aprendizaje de forma explícita mediante actividades desarrolladas para tal fin. El libro de texto, pues, cubre las necesidades de un conocimiento fonético, gramatical y léxico, con una amplia serie de ejercitaciones basadas en la repetición, pero no aborda las necesidades comunicativas a las que el sistema sirve, es decir, las necesidades que precisamente activan la competencia gramatical como recurso para la comunicación efectiva.

Podríamos pensar que, al margen de los contenidos del manual, los profesores diseñan actividades comunicativas, pero la realidad es bien distinta. Además de la importancia otorgada a los textos, que gozan de un protagonismo casi exclusivo, el

papel del profesor en la asignatura principal (*xijing* o Español intensivo) es la de extender el conocimiento gramatical y léxico mediante explicaciones complementarias al manual, así como la de supervisar la ejercitación en la práctica repetitiva de las estructuras sintácticas que van apareciendo en el libro.

Español Moderno consta de cinco volúmenes. En el primero de ellos, sus autores (Yan Sheng y Liu Jian) realizan una breve introducción de los cuatro primeros volúmenes, los más utilizados, en chino, sin mencionar en qué tipo de método se han basado, qué presupuestos teóricos han tenido en consideración o cómo abordar las distintas lecciones desde un punto de vista didáctico. A continuación se presenta una traducción:

Español Moderno (volúmenes 1-4) es el material de enseñanza de español oral y escrito para los dos primeros cursos de español impartidos en los centros superiores de enseñanza en China. Sigue la misma estructura que el manual xibanyayu (de la misma editorial), pero su contenido ha sido actualizado para adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea. Considerando que la capacidad actual de los estudiantes ha mejorado notablemente respecto a tiempos pasados, en este libro se ha aumentado el vocabulario y se ha intensificado la gramática. Para facilitar a los estudiantes la comprensión y el dominio de la lengua, se ha ajustado también la traducción de los términos gramaticales a las formas usadas en la enseñanza del chino y del inglés en China. Los contenidos de cada libro (24 lecciones) están programados para un período de 18 semanas (un cuatrimestre, o la mitad de un curso). En el primer volumen, las primeras doce lecciones se centran en la pronunciación, a dos lecciones por semana (diez horas semanales; cuatro horas por lección y dos para repasar). Las doce restantes, a lección por semana, se centran más en el estudio de la gramática y el vocabulario, sin ignorar las prácticas de pronunciación. Los tres primeros volúmenes cubren la mayor parte de la gramática usada normalmente. Agradecemos la ayuda prestada de los peruanos Georgina Cabrera, para la elaboración de los dos primeros libros, y de Óscar Málaga, para los dos últimos.

Por otro lado, el manual del *Español Moderno* no perturba el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos en China desde el punto de vista cultural, aún introduciendo en cada tema nuevos aspectos culturales hispánicos tan lejanos de la realidad china y frecuentemente desconocidos por los estudiantes. Varias podrían ser las

razones:

1. Es un manual escrito por autores chinos de reconocida experiencia y prestigio en China, así que obviamente se puede esperar que estos experimentados profesores ya han tenido en cuenta las características que definen al alumno chino al que va dirigido este libro.
2. No se trata de un manual comunicativo que pretenda que el alumno sea el centro del proceso de aprendizaje: el alumno no es el protagonista de su propio proceso y como la cultura de aprendizaje por la que han pasado estos alumnos ha sido siempre de esta manera, no resulta extraño para los alumnos, por lo tanto, en principio, no choca con ninguna de sus costumbres de la tradición educativa de la que proceden.
3. Todo lo expuesto en el manual del Español moderno se hace con el fin de ampliar los conocimientos de los estudiantes, es decir, que si aparece algún referente cultural relacionado con el mundo hispánico, este no se presenta como un apoyo a una actividad, sino que el hecho de conocer más sobre ese tema es muchas veces la actividad en sí, o bien, parte es una parte del objetivo principal del ejercicio, así que desde este punto de vista, los alumnos tampoco se sienten afectados en ningún modo.

Por último, cabría mencionar otro aspecto interesante de este libro de texto que se relaciona directamente con algunos supuestos culturales chinos. En este caso nos referimos al hecho de conocer ciertos sucesos o temas para sentirlos como un modelo a seguir. Puig (2008: 1-4) en su memoria de máster destacó la importancia de tratar un tema como el de la unidad cuatro, del volumen tres del *Español Moderno*, que versa sobre la resistencia numantina frente a los romanos. Es curioso: muchas personas en España ni siquiera han oído hablar de Numancia, en cambio, todos los alumnos de español en China conocen este hecho. ¿Por qué presentarían este hecho los autores? Según Puig, sería debido a lo siguiente:

La historia de China, al igual que la de España, está llena de héroes legendarios con los que los chinos se identifican. La decisión de un pueblo o de una ciudad de resistir al enemigo a toda costa causa en las generaciones posteriores profunda admiración y horror. La mezcla de estos dos sentimientos deja una profunda huella que a menudo se refleja en la literatura histórica universal de un país. Es fácil pues encontrar en un tema así un punto de encuentro en el que el alumno se siente identificado y motivado por unos acontecimientos que ya conoce y siente como propios. (2008: 12)

Por consiguiente, podemos afirmar que el manual del *Español Moderno* está pensado para alumnos chinos de modo que no solo se corresponda con un punto de vista metodológico tradicional en la cultura educativa de China, sino que también está pensado para que el alumno se pueda sentir identificado (y motivado) desde un punto de vista cultural.

En resumen, el libro no está diseñado para fomentar la competencia comunicativa del estudiante. De hecho, no existe a lo largo de las lecciones un apunte o ejercicio dirigido a la interacción significativa, donde el alumno exprese libremente significados no controlados gramaticalmente. Esto, además de dibujar nítidamente el perfil del manual y, por extensión, del método didáctico empleado, deja en entredicho la calidad pedagógica del mismo. Comparar este material con uno cualquiera utilizado en España sería casi lo mismo que señalarlo como una antítesis ejemplar, pues supone precisamente un prototipo contra el que, desde la crisis del método audiolingual, se han venido proponiendo los enfoques comunicativos. Ante esta carencia, un profesor nativo no puede menos que manifestar su perplejidad, calificando automáticamente el manual de anticuado, en total discordancia con las asunciones didácticas que desde hace más de treinta años dirige, al menos, la forma de presentar los contenidos de los libros de texto de segundas lenguas. Culturalmente hablando, este manual de uso universitario presenta unos referentes culturales que aunque alejados de la realidad de los alumnos, no afectan negativamente al proceso de aprendizaje que llevan a cabo nuestros estudiantes chinos,

más bien, al contrario.

2.4 Realidad textual en sinohablantes universitarios. Reflexión inicial

El primer encuentro en un aula con aprendientes sinohablantes supone todo un reto para un profesor de ELE/L2 en el EEES. A pesar de que el objetivo principal es el desarrollo de una competencia lingüística, el proceso enseñanza-aprendizaje se inicia con un tercer actante: la interculturalidad y con ella, las particularidades que trae consigo.

El grupo que sirvió de muestra para este trabajo y que generó en mí, como investigadora, el interés producto de una reflexión pedagógica, llegó a Las Palmas de Gran Canaria en septiembre del año 2010, sin embargo sus clases en el *Centro Confucio* de la ULPGC se iniciaron en febrero del año 2011.

El grupo estaba formado por seis chicas con edades comprendidas entre 20 y 21 años procedentes de la Universidad Normal de Changchun. Existían dos tipos de informaciones sobre su nivel de competencia comunicativa en lo que se refiere a saber estar/ser y saber (aspectos cognitivos). En lo que se refiere a la actitud (componente relacionado con el saber estar o ser de la competencia), en un primer momento se mostraron escépticas pero a pesar de su juventud en todo momento mostraron una actitud responsable y trabajadora.

Nuestras alumnas formaban un grupo metódico, curioso, formal y heterogéneo tanto en la personalidad como en el conocimiento, ya que había diferencias entre ellas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Estas seis estudiantes manifestaban su formación escolar en una didáctica tradicional centrada en la gramática, pero poco a poco fueron cediendo y se adaptaron a un nivel de participación activa en el aula propia de un enfoque comunicativo. Esto trajo dinamismo, interacción y motivación al proceso

de enseñanza/aprendizaje.

Como conclusión, el componente cultural propio de los aprendientes se adaptó a la nueva realidad que las rodeaba y exigía mayor interacción para su crecimiento tanto académico como social. Sin abandonar, en ningún momento, sus costumbres y características culturales, progresivamente se incorporaron de forma activa a una dinámica favorecedora en su desarrollo lingüístico.

Desde el punto de vista de la realidad cognitiva, pueden subdividirse dos grupos: el grupo que se acercaba a un nivel A1 (*MCER*) y el grupo que no manifestaba poseer ningún conocimiento idiomático del español. Se adaptó una didáctica para un grupo con diferencias cognitivas.

En el grupo A1 las principales características percibidas fueron: vocabulario muy básico basado en frases de cortesía, verbos esenciales: *ser*, *estar* y *tener* en tiempo presente. Ausencia de artículos y preposiciones y presencia de conjunciones. Dificultades en la entonación y la pronunciación; específicamente de la vibrante *r*. Nuestras alumnas no mostraban un gran desarrollo en comprensión lectora pero sí identificaban y pronunciaban de forma aceptable las letras.

El grupo que mostraba poco dominio idiomático en relación del español se caracterizaba por los siguientes rasgos: ausencia total de comprensión oral, dificultades para la comprensión y producción textual. El vocabulario era muy pobre y escaso lo que impedía una mínima construcción lingüística.

El proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua se inicia con una prueba de análisis de necesidades, en el que se intenta conocer el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo. En la

tabla 9 es posible visualizar dichos datos:

	INFORMANTE 1	INFORMANTE2	INFORMANTE3	INFORMANTE4	INFORMANTE5	INFORMANTE 6
Edad	20	22	21	20	21	21
Nivel	A1	A1	A1	A1	A1	A1
Necesidades	Desarrollar la escritura como habilidad lingüística, producir textos sencillos, aprender gramática y léxico y mejorar la expresión oral	Desarrollar la escritura y optimizar la gramática	Desarrollar la escritura y optimizar la gramática.	Desarrollar la escritura como habilidad lingüística, producir textos sencillos, aprender gramática y léxico y mejorar la expresión oral.	Desarrollar la escritura, optimizar la gramática y producir textos sencillos.	Desarrollar la escritura como habilidad lingüística, producir textos sencillos, aprender gramática y léxico y mejorar la expresión oral
Objetivos	Obtener el nivel B1 y acceder a un grado en la ULPGC	Obtener el nivel B1 y acceder a un grado en la ULPGC	Obtener el nivel B1 y acceder a un grado en la ULPGC	Obtener el nivel B1 y acceder a un grado en la ULPGC	Obtener el nivel B1 y acceder a un grado en la ULPGC	Obtener el nivel B1 y acceder a un grado en la ULPGC
Conocimiento en lengua europea y nivel según certificado	Maneja un léxico sencillo y una pronunciación básica.	Produce textos sencillos. Maneja un léxico amplio y tienen una óptima pronunciación del español.	Produce textos sencillos. Maneja un léxico amplio y tienen una óptima pronunciación del español.	Comprende frases y oraciones. Maneja un léxico sencillo y una pronunciación básica. Se relaciona siempre que su interlocutor hable despacio	Comprende frases y oraciones. Maneja un léxico sencillo y una pronunciación básica. Se relaciona siempre que su interlocutor hable despacio	Maneja un léxico sencillo y una pronunciación básica y comprende frases y oraciones
Nivel académico en China	A1	A1	A1	A1	A1	A1

Tabla 9. Datos previos al análisis de necesidades. Fuente: currículo académico de las alumnas

2.5 Análisis de necesidades sobre la competencia discursiva en sinohablantes.

Resultados obtenidos.

En nuestra investigación, el análisis de necesidades se planteó como una actividad del desarrollo del [currículo](#) en el que se relaciona la definición de [objetivos](#) con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo. Este concepto nace en el marco de las teorías curriculares, articuladas en torno a cuatro componentes: los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. En el campo de la enseñanza de lenguas, el análisis de necesidades como fase en el diseño curricular se consolida en la etapa de los enfoques comunicativos; a este respecto son fundamentales, entre otros, los trabajos de J. Munby (1978) y de R. Richterich (1985).

ASPECTOS SINTÁCTICOS	ASPECTOS SEMÁNTICOS	ASPECTOS PRAGMÁTICOS
Utiliza oraciones simples	Usa términos polisémicos	Presencia de intención comunicativa
Emplea oraciones compuestas	Evita la polisemia	Logra convencer al lector
Predomina la coordinación	Utiliza nexos consecutivos	Consigue persuadir al lector
Prevalece la subordinación	Emplea propiedades de coherencia textual	
Maneja oraciones coordinadas disyuntivas	Aplica frases irónicas	

Aplica oraciones coordinadas adversativas	Presencia de contenido implícito	
Utiliza oraciones coordinadas copulativas	Predominio de hipótesis	

Usa oraciones subordinadas sustantivas	Presencia de objetividad	
Emplea oraciones subordinadas adjetivas	Aplica la subjetividad	
Maneja oraciones subordinadas adverbiales		
Usa modo enunciativo		
Emplea modo exclamativo		
Predomina modo interrogativo		
Utiliza modo dubitativo		
Presencia de incisos explicativos		

Tabla 10. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo.

A continuación se verán los comentarios y la gráfica que hace referencia a los datos relativos a los aspectos sintácticos obtenidos después de realizar el análisis de necesidades:

El 100% de los informantes utiliza oraciones simples y compuestas en la composición del texto argumentativo. Por ejemplo, en el informante 2: *Es evidente que las personas ven la tele para descansar...*

En la gráfica se observan diferentes estructuras de oraciones en las que la mayoría de los informantes utiliza. Un 60% emplea la coordinación y un 80% usa la subordinación. Esto se puede percibir a través de la cita textual con este ejemplo del informante 4: *Me parece que lo más importante para mejorar un idioma es escuchar más y hablar más con la gente*. Otro de los ejemplos lo encontramos en el informante 6: *Hay muchos cosas y elementos importantes en el agua del mar*.

En las siguientes gráficas encontramos los porcentajes de las diferentes estructuras de oraciones utilizadas por los informantes

ASPECTOS SINTÁCTICOS

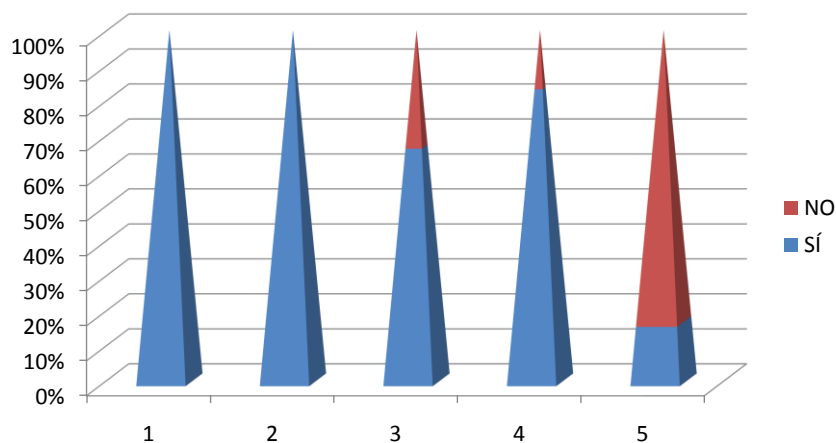


Fig. 10. Aspectos sintácticos del discurso

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1: Utiliza oraciones simples | 4: Recurre a la subordinación |
| 2: Emplea oraciones compuestas | 5: Usa oraciones coordinadas disyuntivas |
| 3: Predomina la coordinación | |

En las gráficas que veremos a continuación podemos observar los diferentes tipos de oraciones que los informantes emplean.

Existe un alto porcentaje en el empleo de las oraciones coordinadas y subordinadas. El 67% de los informantes emplean oraciones coordinadas adversativas (ver figura 11). El 67% usa oraciones coordinadas copulativas, por ejemplo, en el informante 5: *Porque es grande y hay muchos restaurantes por allá*. Un 83% usa oraciones subordinadas sustantivas (ver figura 13), por ejemplo, el informante 3: *Es muy importante que un periodista escriba su misma opinión sobre un caso*. Las oraciones subordinadas adjetivas (ver figura 14) las utilizan un 67% de los informantes. Por ejemplo, en la informante 1: *Hay mucha gente que prepara apear el árbol cual en su patio...* En cambio, el 83 % utiliza oraciones subordinadas adverbiales (ver figura 15); por ejemplo, en el informante 5: *Cuando estaba en China, no hay mar en mi ciudad....*

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES COORDINADAS ADVERSATIVAS

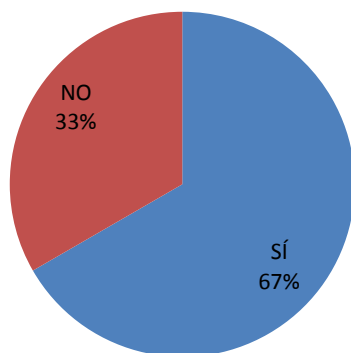


Fig. 11. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES COORDINADAS COPULATIVAS

■ SÍ ■ NO

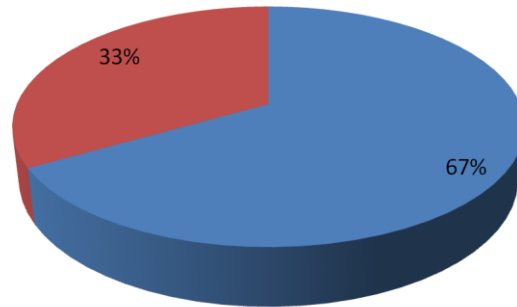


Fig. 12. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

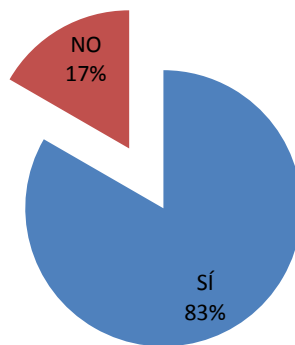


Fig. 13. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES SUBORDINADAS ADJETIVAS

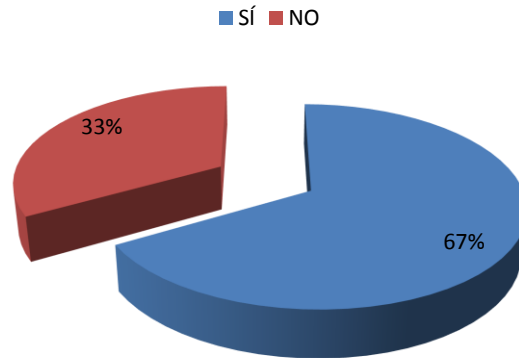


Fig. 14. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES

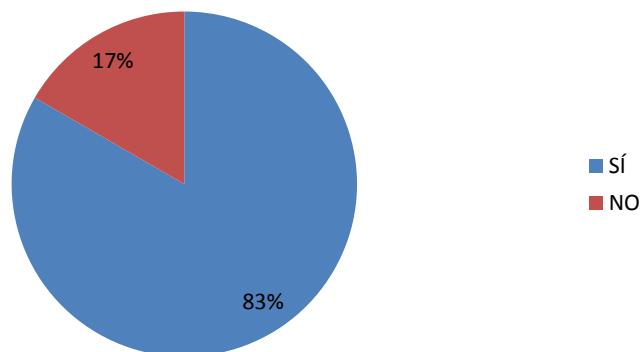


Fig. 15. Aspectos sintácticos del discurso

A continuación se verá en la siguiente gráfica los porcentajes de los distintos tipos de enunciados según la actitud del hablante y la utilización de incisos explicativos:

El 100% de los informantes usa el modo enunciativo en la composición del texto argumentativo (ver figura 16), pero, sin embargo, ningún informante emplea el modo interrogativo ni dubitativo, pero sí un 30% utiliza el modo exclamativo. Ningún informante emplea en dicho texto incisos explicativos, propios del texto argumentativo (ver figura 16). Esto puede ilustrarse con frases encontradas en el informante 1: *Julie es una chica muy especial...*, y en el informante 2: *¡Qué descanso*

ASPECTOS SINTÁCTICOS

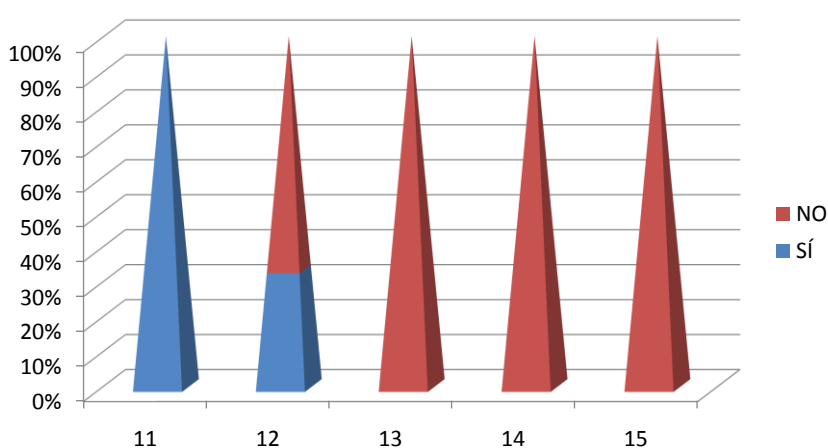


Fig. 16. Aspectos sintácticos del discurso

11: Usa modo enunciativo

14: Emplea modo dubitativo

12: Utiliza modo exclamativo

15: Uso de incisos explicativos

13: Recurre al modo interrogativo

A continuación, se verán en las siguientes gráficas diferentes aspectos semánticos característicos del texto argumentativo.

Si observamos los porcentajes, apreciaremos que el 33% de los informantes no usa términos polisémicos (ver figura 17) en el texto argumentativo, es decir, no maneja un léxico variado y característico del tema que trata. Este dato demuestra que la mayoría de los informantes desconocen este aspecto semántico fundamental en este tipo de texto. En cambio, el

100% de los informantes evitan la polisemia (ver figura 18). Es un dato importante, ya que puede corresponder a dos vicisitudes: por un lado, que realmente los informantes eviten la polisemia por conocimiento, o por otro lado, que estos desconozcan el sentido de la polisemia y no manejen un léxico variado.

El 67% usa nexos consecutivos (ver figura 19) y el 50% utilizan propiedades de coherencia textual (ver figura 20), por ejemplo en el informante 2: *Aunque la tele es un intermediario importante para el negocio, tan muchos anuncios que aburrí a la gente. Sin embargo, siempre hay muchos anuncios que interrumpir los programas maravillosos*

ASPECTOS SEMÁNTICOS

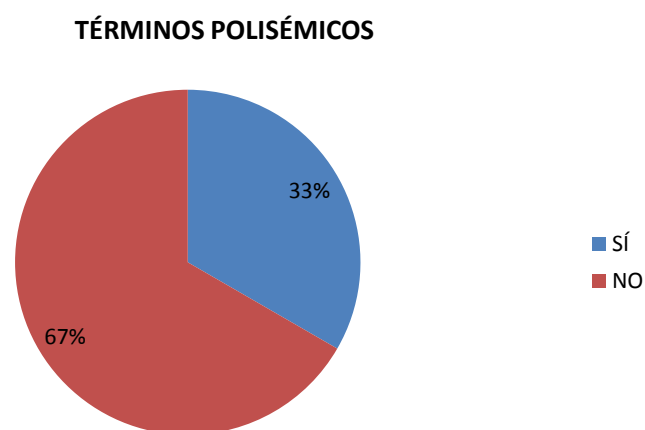


Fig. 17. Aspectos semánticos del discurso

ASPECTOS SEMÁNTICOS

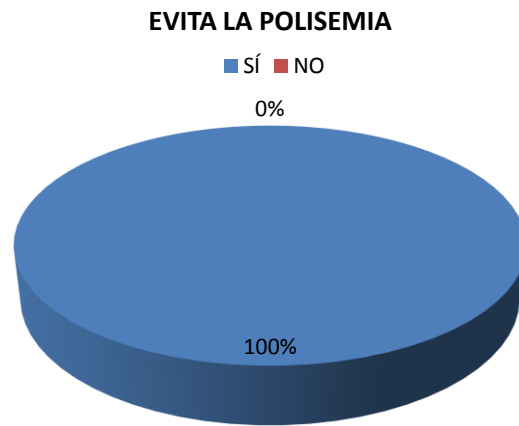


Fig. 18. Aspectos semánticos del discurso

ASPECTOS SEMÁNTICOS

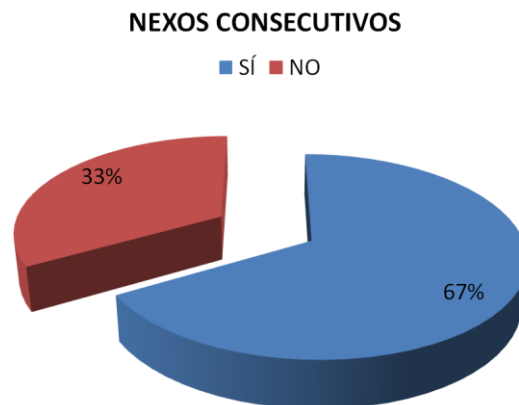


Fig. 19. Aspectos semánticos del discurso

ASPECTOS SEMÁNTICOS

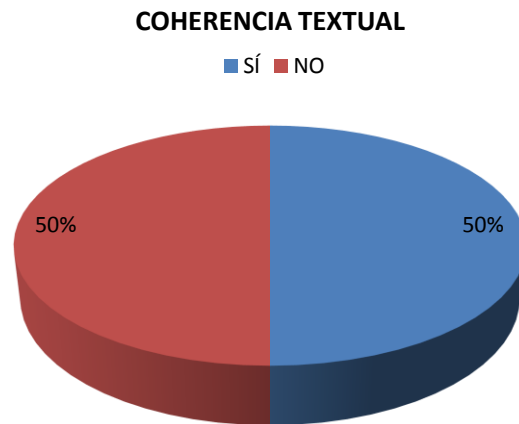


Fig. 20. Aspectos semánticos del discurso

A continuación se verá la siguiente gráfica de los diferentes aspectos semánticos del discurso:

Ningún informante usa frases irónicas en la composición del texto argumentativo (ver figura 21), ni utiliza el contenido implícito, característica fundamental y un aspecto semántico importante en el texto argumentativo. Estos aspectos semánticos son muy difíciles para su dominio en los hablantes de ELE.

En un 80% de los informantes hay presencia de hipótesis (ver figura 20) en la composición del texto argumentativo. Como ilustración de esto, en el informante 3 encontramos este ejemplo: *El tema es la televisión de hoy en día y el rol del periodista y su hipótesis es la noticia.*

Hay un predominio claro en estos aspectos semánticos de la presencia de la subjetividad en la mayoría de los informantes, en los que el 60% la emplean (ver figura 21), mientras que la presencia de objetividad es percibida solo en el 40% de los informantes (ve figura 21). Esto puede ilustrarse con frases encontradas en el informante 4: *Soy una persona quien le gusta mucho la televisión...* En el informante 2: *Por eso, en mi opinión, creo que el gobierno debe que hacer algo para mejorar los anuncios...* Y en el informante 6: *Y el mar también es muy importante por la vida del humano. Tiene muchos pescados para satisfacer el alimento del*

humano.

ASPECTOS SEMÁNTICOS

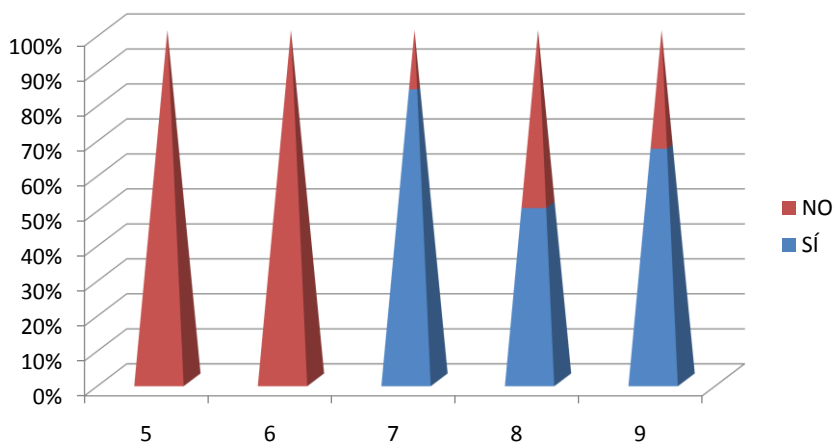


Fig. 21. Aspectos semánticos del discurso

5: Usa frases irónicas

8: Utiliza la objetividad

6: Presencia de contenido implícito

9: Emplea la subjetividad

7: Recurre a la hipótesis

A continuación se verá la gráfica de los aspectos pragmáticos del discurso:

El 100% de los informantes logran plasmar la intención comunicativa en el texto argumentativo (ver figura 22), es decir, alcanzan el propósito que quieren conseguir, por medio de su discurso. El 8% logra convencer al lector empleando razonamientos lógicos (ver figura 22), pero ningún informante logra por medio de las emociones persuadir al lector (ver figura 22).

ASPECTOS PRAGMÁTICOS

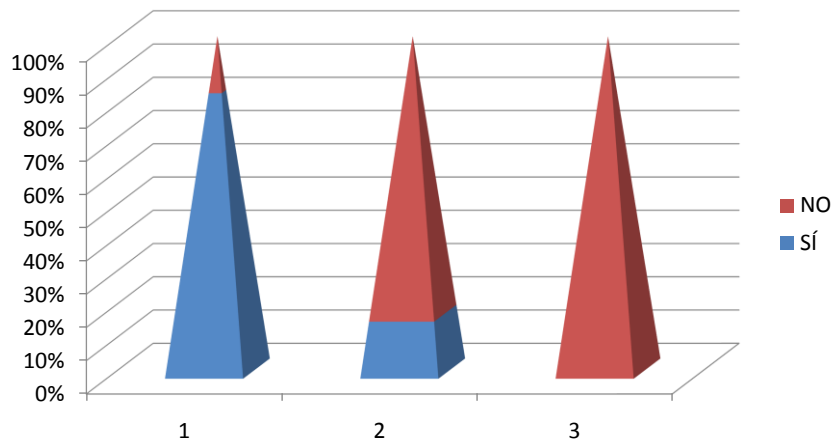


Fig. 22. Aspectos pragmáticos del discurso

1: Presencia de intención comunicativa
2: Logra convencer al lector

3: Consigue persuadir al lector

A continuación se verá la siguiente tabla con los porcentajes obtenidos después de realizar el análisis de necesidades:

ANÁLISIS DE NECESIDADES								
ASPECTOS SINTÁCTICO S	PORCENTAJE S		ASPECTOS SEMÁNTICO S	PORCENTAJE S		ASPECTOS PRAGMÁTICO S	PORCENTAJE S	
	SÍ	NO		SÍ	NO		SÍ	NO

Utiliza oraciones simples	100%	0%	Usa términos polisémicos	33%	67%	Presencia de intención comunicativa	76%	24%
Emplea oraciones compuestas	100%	0%	Evita la polisemia	100%	0%	Logra convencer al lector	8%	92%
Predomina la coordinación	60%	40%	Utiliza nexos consecutivos	67%	33%	Consigue persuadir al lector	0%	100%
Prevalece la subordinación	80%	20%	Emplea propiedades de coherencia textual	50%	50%			
Maneja oraciones coordinadas disyuntivas	100%	0%	Aplica frases irónicas	0%	100%			
Aplica oraciones coordinadas adversativas	67%	33%	Presencia de contenido implícito	0%	100%			
Utiliza oraciones coordinadas copulativas	67%	33%	Predominio de hipótesis	80%	20%			

Usa oraciones subordinadas sustantivas	83%	17%	Presencia de objetividad	40%	60%		
Emplea oraciones subordinadas adjetivas	67%	33%	Aplica la subjetividad	60%	40%		
Maneja oraciones subordinadas adverbiales	83%	17%					
Usa modo enunciativo	100%	0%					
Emplea modo exclamativo	30%	70%					
Predomina modo interrogativo	0%	100%					
Utiliza modo dubitativo	0%	100%					
Presencia de incisos explicativos	0%	100%					

Tabla 11. Porcentajes análisis de necesidades. Fuente: currículo académico de las alumnas

A continuación se verá la siguiente gráfica que hace referencia a los diferentes gustos y temáticas de los informantes:



Fig. 23. Situación de comunicación del discurso

1: ¿Te ha gustado el tema que has elegido? 2: ¿Crees que es un tema interesante?

1: El 100% de los informantes, manifiestan que sí les ha gustado el tema porque está de moda y también por cuestión de gustos.

2: El 100% del grupo, manifiestan que sí les ha parecido interesante ya que es útil para el conocimiento y pueden así expresar su opinión.

En la siguiente gráfica observaremos qué tipos de textos les gusta más y cuál les resulta más fácil de escribir:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

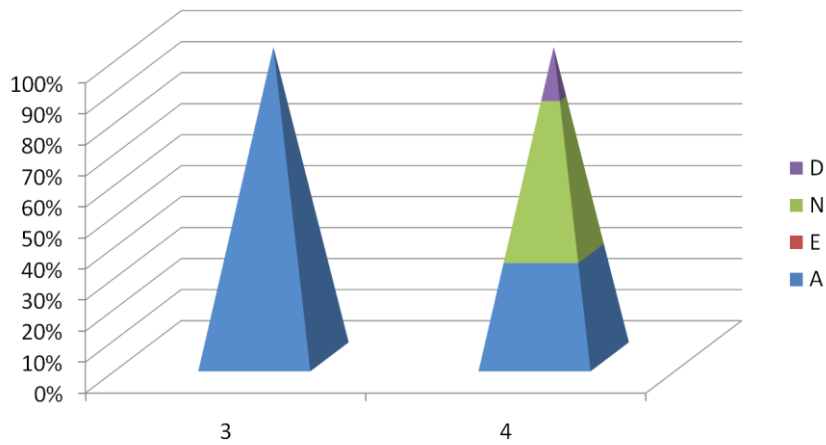


Fig. 24. Situación de comunicación del discurso

D: Descriptivo N: Narrativo E: Explicativo A: Argumentativo

3: ¿Qué tipo de texto escogiste? 4: ¿Qué tipo de texto te resulta más fácil de escribir?

3: El 100% escogió el texto argumentativo.

4: A todo el grupo le resulta más fácil escribir un texto narrativo.

A continuación, en la siguiente gráfica, se verá si los informantes conocen o no determinadas características de la composición escrita y del texto argumentativo:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

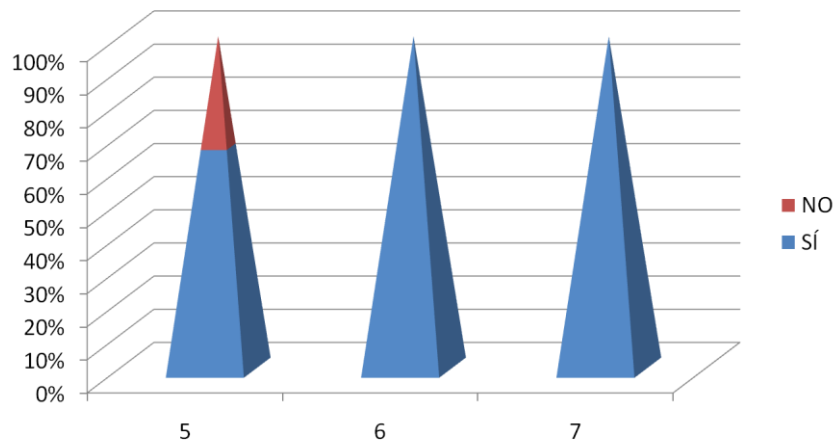


Fig. 25. Situación de comunicación del discurso

5: Dependiendo del tipo de texto que hayas elegido, ¿conoces sus características principales?

6: Antes de redactar el texto, ¿seleccionaste las ideas principales?

7: ¿Crees importante realizar un bosquejo antes de escribir?

5: El 59% de los informantes, sí conocen las características principales del texto argumentativo, aunque después en la práctica, algunos componen otro tipo de texto.

6: El 100% seleccionó las ideas principales del texto.

7: El 100% manifiesta que sí es importante realizar bosquejos para añadir ideas y para tener opiniones más claras.

La gráfica que mostraremos a continuación hace referencia al contexto en el que se desarrolla la creación del texto argumentativo:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

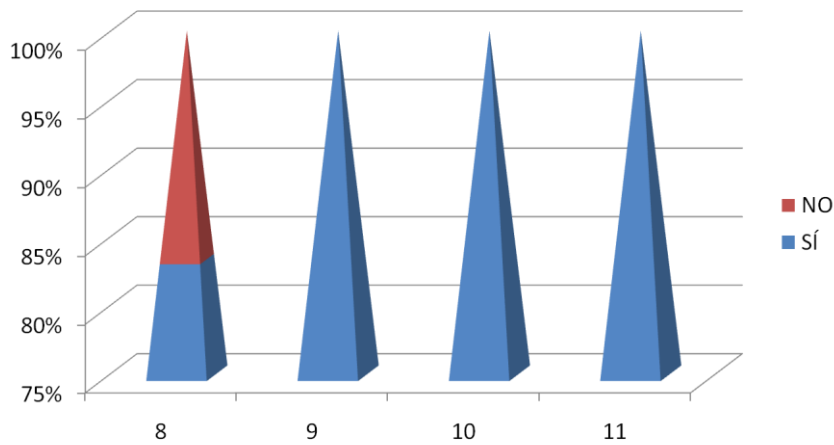


Fig. 26. Situación de comunicación del discurso

8: ¿Crees que el espacio y el clima en el que se desarrolla la creación del texto es importante?

9: ¿Crees que para escribir hay que estar motivado?

10: ¿Crees que se deben crear contextos para escribir y para aprender a escribir?

11: ¿Depende la interpretación del texto escrito de diversos factores, como, por ejemplo, el entorno en el que viven, entorno social, escolar y cultural?

8: El 81% del grupo manifiesta que sí es importante el espacio y el clima en el que se desarrolla la creación de textos, porque hay más claridad a la hora de escribir. Solo un informante dice que no es importante.

9: El 100% manifiesta que sí es importante la motivación y el estado anímico para escribir.

10: El 100% manifiesta que sí se deben crear contextos para escribir, porque es necesario e importante.

11: El 100% manifiesta que sí depende la interpretación del texto escrito de diversos factores,

como por ejemplo; el entorno en el que viven, entorno social, para dar más conocimiento al texto.

A continuación se verá la siguiente gráfica sobre los aspectos actitudinales y motivacionales a la hora de componer un texto escrito:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

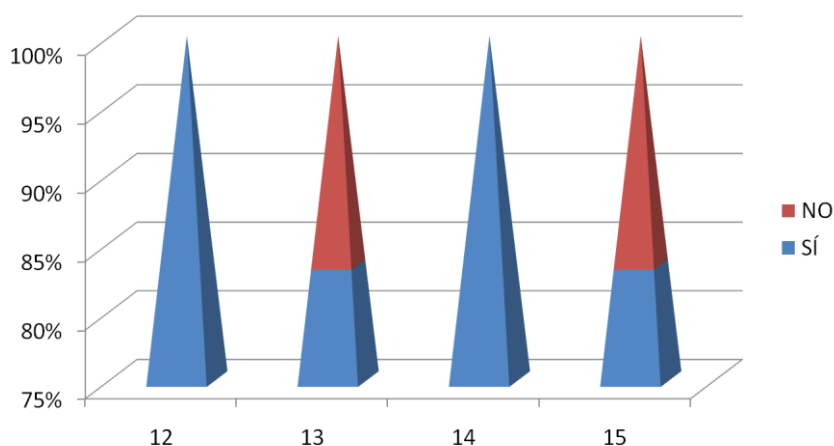


Fig. 27. Situación de comunicación del discurso

12: ¿Crees importante la actitud y el papel del coordinador, a la hora de redactar un texto escrito?

13: ¿Es necesario hacer un borrador antes de redactar el texto escrito final?

14: ¿Consideras necesario anotar las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?

15: ¿Te sientes satisfecho como escritor del texto creado?

12: El 100% manifiesta que sí es importante la actitud y el papel del coordinador, a la hora de redactar un texto.

13: El 82% del grupo manifiesta que sí es importante hacer un borrador antes de redactar el texto final para añadir ideas. Solamente un informante dice que no es importante.

14: El 100% manifiesta que sí es importante anotar las modificaciones para mejorar el texto para el conocimiento de la escritura final y corregirlo.

15: El 82% de los informantes dicen que sí se sienten satisfechos como escritores del texto creado porque les ha gustado y han expresado su opinión. Solamente un informante ha manifestado que no se siente satisfecho.

A través de una prueba se realizó un análisis de necesidades y se relacionó los objetivos de aprendizaje con la selección de los contenidos de un programa (Ver anexo M). Los datos de cada informante son los siguientes:

	INFORMANTE1	INFORMANTE2	INFORMANTE3	INFORMANTE 4	INFORMANTE 5	INFORMANTE 6
Nivel	A1	A1	A1	A1	A1	A1
Carencias	Ausencia de oraciones coordinadas adversativas y disyuntivas ausencia de incisos explicativos. No emplea el modo exclamativo, dubitativo e interrogativo. Ausencia de frases irónicas y de hipótesis. No hay presencia de intención comunicativa, no logra convencer ni persuadir al lector.	No utiliza oraciones coordinadas disyuntivas. No emplea el modo interrogativo y dubitativo. No usa términos técnicos ni frases irónicas. No hay presencia de hipótesis. Ausencia de incisos explicativos y no logra persuadir al lector.	Ausencia de coordinación, no utiliza el modo exclamativo, interrogativo y dubitativo. No hay presencia de contenido implícito ni hipótesis. No presenta objetividad ni contenido implícito. No logra persuadir al lector.	No predomina la subordinación. No utiliza oraciones coordinadas copulativas ni oraciones subordinadas adverbiales. Ausencia de incisos explicativos. No utiliza el modo interrogativo ni exclamativo. No logra convencer ni persuadir al lector.	Ausencia de coordinación y de oraciones coordinadas adversativas y disyuntivas. No usa el modo interrogativo ni el modo dubitativo. o. No hay presencia de contenido implícito. Ausencia de frases irónicas y de hipótesis. No presenta contenido implícito ni subjetividad. No logra persuadir al lector.	No utiliza oraciones coordinadas disyuntivas. No emplea oraciones subordinadas adjetivas. Ausencia de incisos explicativos. No usa el modo exclamativo, interrogativo ni dubitativo. No logra persuadir ni convencer al lector.
Logros	Utiliza oraciones simples, evita la polisemia, presenta objetividad. Emplea las oraciones coordinadas copulativas.	Emplea la coordinación y subordinación y usa el modo enunciativo y exclamativo. Usa nexos consecutivos, usa propiedades de coherencia textual y	Emplea la coordinación, usa el modo enunciativo y términos técnicos. Evita la polisemia y usa nexos consecutivos. Existe intención	Emplea la coordinación, usa el modo enunciativo. Evita la polisemia y hay presencia de subjetividad. Existe intención comunicativa	Predominio de la subordinación. Usa el modo enunciativo y explicativo. Evita la polisemia, usa nexos consecutivos y hay presencia de objetividad.	Emplea la coordinación y subordinación. Evita la polisemia, presenta objetividad, nexos consecutivos y hay presencia de objetividad y subjetividad.

		presenta subjetividad. Sí hay intención comunicativa y logra convencer al lector.	comunicativa y logra convencer al lector		Hay intención comunicativa y logra convencer al lector.	Hay intención comunicativa y logra convencer al lector.
Necesidades	Desarrollar la escritura y la competencia discursiva a través de la composición del texto argumentativo	Desarrollar la escritura y la competencia discursiva a través de la composición del texto argumentativo	Desarrollar la escritura y la competencia discursiva a través de la composición del texto argumentativo	Desarrollar la escritura y la competencia discursiva a través de la composición del texto argumentativo	Desarrollar la escritura y la competencia discursiva a través de la composición del texto argumentativo	Desarrollar la escritura y la competencia discursiva a través de la composición del texto argumentativo
Objetivos	Optimizar la escritura. Conocer los diferentes tipos de textos. Composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva. Exhortar a los estudiantes a la opinión, criticidad y a la reflexión.	Optimizar la escritura. Conocer los diferentes tipos de textos. Composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva. Exhortar a los estudiantes a la opinión, criticidad y a la reflexión.	Optimizar la escritura. Conocer los diferentes tipos de textos. Composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva. Exhortar a los estudiantes a la opinión, criticidad y a la reflexión.	Optimizar la escritura. Conocer los diferentes tipos de textos. Composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva. Exhortar a los estudiantes a la opinión, criticidad y a la reflexión.	Optimizar la escritura. Conocer los diferentes tipos de textos. Composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva. Exhortar a los estudiantes a la opinión, criticidad y a la reflexión.	Optimizar la escritura. Conocer los diferentes tipos de textos. Composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva. Exhortar a los estudiantes a la opinión, criticidad y a la reflexión.

Tabla 12. Datos posteriores al análisis de necesidades. Fuente: currículo académico de las alumnas

CAPÍTULO III. EL EEES ¿ESPACIO PROPICIO PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL?

3.1 Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)

El EEES se basa en el *MCER* o *Marco* por lo que es necesario en esta investigación profundizar este documento. El *Marco* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco* de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje a lo largo de su vida (*MCER* 2002: 1-6).

Se pretende que la aplicación del *MCER* venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El *MCER* proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el *MCER* favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas

en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.

El carácter taxonómico del *MCER* supone, inevitablemente, el intento de abarcar la complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Esto hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura. La comunicación apela al ser humano en su totalidad; las competencias separadas y clasificadas en esta obra interactúan de manera compleja en el desarrollo de la personalidad única de cada individuo. Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera.

El *MCER* comprende la descripción de cualificaciones parciales, que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se puedan conseguir quizás unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

Una de las finalidades del *MCER* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico. En este trabajo de investigación los informantes tenían un nivel A1 y se convirtieron al final de las clases en hablantes con un nivel B2. Los criterios para la elaboración de descriptores de niveles comunes de referencia deben cumplir los criterios siguientes: a continuación describiré estos niveles de referencia.

3.1.1 Nivel A1

Es el usuario básico, capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (*MCER 2002: 25-26*).

3.1.2 Nivel B2

Es el usuario independiente. Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de como que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones (*MCER 2002: 25-26*).

3.1.3 La escritura en el *MCER*

Dentro de esta perspectiva surgida en los años ochenta –que considera el texto como un proceso- se enmarca la visión de la expresión escrita adoptada por el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*. En esta obra se entiende la práctica escrita como un instrumento que propicia la interacción comunicativa, es decir, la comunicación entre dos o más personas.

El *MCER* (2002: 64) presenta las siguientes actividades de escritura como una guía de actuación que pueden incorporarse a nuestras clases para conseguir una práctica más efectiva de la escritura, introduciendo en el aula ejemplos de escritura que se encuentran en el mundo real y que nuestros estudiantes podrían necesitar en su futuro personal o laboral.

- Completar formularios y cuestionarios
- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.
- Producir carteles para exponer
- Escribir informes y memorandos, etc.
- Tomar notas para usarlas como referencias futuras
- Tomar mensajes al dictado, etc.
- Escritura creativa e imaginativa
- Escribir cartas personales o de negocios, etc.

Cuadro 13. Actividades de escritura (*MCER*: 2002)

De acuerdo con el *MCER*, estos son algunos ejemplos de textos escritos que debe conocer el estudiante, por lo que insiste en la necesidad de introducir materiales auténticos en la clase como la vía más efectiva para que se produzca un output que propicie el uso real de la lengua y que permita la comunicación del estudiante por medio del canal escrito. Las actividades de escritura que comprende el Marco son sugerencias para desarrollar tanto estos tipos de texto como los interactivos. En este documento se distinguen dos ámbitos de escritura claramente diferenciados, pero interrelacionados entre sí. El primero es el de la expresión escrita. El segundo, el de la interacción escrita. Así, para el primer ámbito, el *MCER* establece seis niveles de dominio que debe

alcanzar un hablante que quiere expresarse de forma escrita en una lengua extranjera. Para ello, distingue tres campos de *EXPRESIÓN ESCRITA*: expresión escrita en general, escritura creativa e informes y redacciones.

En la siguiente tabla pueden apreciarse las escalas descriptivas de la expresión escrita en general (Consejo de Europa 2002: 64):

C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero”, “porque”
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas

Cuadro 14. Escalas descriptivas de la expresión escrita (Consejo de Europa: 2002)

Estas escalas de dominio son una base común de la expresión de la lengua escrita, pero no se refieren a ningún contexto de aprendizaje específico ni describen lo que un estudiante de L2 puede hacer en su contexto concreto de uso de la lengua. Como pretende ser un marco común de referencia, no ofrece escalas específicas de funciones, nociones, ni de competencia lingüística (gramática, vocabulario, ortografía...), que deberá desarrollar el profesor en cada contexto concreto que suceda en el aula a partir de estos descriptores generales.

Estos niveles de dominio constituyen la dimensión vertical del MCER, que se ha convertido en un dinamizador de la evaluación por su descripción del uso de la lengua

en escalas que permiten establecer comparaciones entre distintas certificaciones académicas de idiomas en diferentes países. El análisis de los descriptores de las distintas escalas interrelacionadas entre sí nos ayuda a establecer los objetivos a alcanzar en una secuencia de aprendizaje y, por tanto, aquello que debemos evaluar. Es importante leer el descriptor de un nivel y compararlo con el nivel anterior y posterior para establecer lo que podemos pedir que haga un estudiante de un determinado nivel y, por tanto, lo que debemos enseñarle a hacer con la lengua en ese estadio de su aprendizaje (Puig 2008: 82).

El salto cualitativo de los niveles A2 a B1, por ejemplo, estriba en ejecutar las funciones comunicativas con una mayor efectividad pragmática. Al escribir una carta a un amigo contándole en pasado las vacaciones de verano, el aprendiz de un nivel A2 evidenciará ciertas limitaciones en el uso de los diferentes registros de la lengua, un uso irónico del lenguaje o en las expresiones coloquiales, que un estudiante de nivel B2, quien se adecua mejor al contexto concreto de comunicación.

Es evidente también que para valorar un texto escrito y situarlo dentro de un nivel, debemos tener en cuenta la correspondencia de ese escrito con el resto de aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos descritos en el *MCER*, como la gramática, el vocabulario, la ortografía, fluidez, turnos de palabra, etc. Es decir, que la descripción de un nivel A2 en la expresión escrita, debería corresponderse, de manera ideal, con un nivel de lengua A2, aunque este ideal no sea aplicable a todas las situaciones. Por ejemplo, un aprendiz de una lengua extranjera que trabaja diariamente con textos escritos en su lengua materna, desarrollará en la lengua que está estudiando capacidades y estrategias en la expresión escrita por encima de los recursos lingüísticos que posee. Esto propiciará que mientras su expresión oral se mantenga en un nivel A2 – y siempre que los recursos instrumentales que utiliza se correspondan con este nivel–

podrá activar sus estrategias para superar las barreras lingüísticas y escribir textos correspondientes a un nivel B1 (Gutiérrez 2005: 35).

Por ello, y como conclusión a este punto, debemos advertir que la expresión escrita no se puede entender de forma independiente del resto de las competencias de la lengua. En ocasiones, el docente no se percata convenientemente de que la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas. Así, podremos organizar provechosas actividades de escritura en la clase, en las que el aprendiz dialogue con compañeros coautores para encontrar ideas, en las que lea y comprenda los borradores de sus colegas o revise los suyos propios y los de otro compañero de modo cooperativo y divertido. En esta práctica no sólo estará escribiendo, sino que también se comunicará oralmente con su interlocutor, le escuchará y leerá el texto que éste ha escrito, produciéndose en el mismo acto la integración de las cuatro destrezas comunicativas.

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, ya que exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos y dialogamos con coautores o lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de comprensión depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, la oralidad y los recursos conversacionales que posea el autor.

La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: receptivas y productivas, tanto orales como escritas, transmite la falsa idea de que se trata de destrezas independientes. En el uso real, dichas habilidades no sólo se integran en cada situación comunicativa, sino que presentan varios grados de implicación (Cassany 1999: 39-41). El habla espontánea incluye el subproceso de escucha interior o

autocorrección, además del intercambio constante de roles entre emisor-receptor, y las habilidades escritas implican las orales, puesto que la inmensa mayoría de los alfabetizados usa la oralidad para describir la grafía en un proceso cognitivo de monólogo interior. Por ello, resulta más fiel entender la expresión escrita como una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de habilidades verbales.

El *MCER* contempla la escritura desde esta nueva óptica, incluyendo la descripción de la interacción escrita, entendiendo que ésta es imprescindible para elaborar un texto en el que el usuario se comunica con su compañero, cuando se trate de un texto compuesto de forma conjunta (como informes, artículos, currículos, cartas, etc.) o con el destinatario del escrito.

En cuanto a que se utilice la lengua para comunicarse con otros seres, se describen en el *MCER* una serie de actividades para potenciar la interacción escrita (Consejo de Europa, 2002: 81).

- | |
|--|
| • Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc., cuando la interacción hablada resulta imposible o inapropiada. |
| • Correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc. |
| • Negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc., volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc. |
| • Participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet. |

Cuadro 15. Actividades (Consejo de Europa: 2002)

El *MCER* comprende tres niveles de dominio para la interacción escrita: interacción escrita en general, escribir cartas y escribir notas, mensajes y formularios.

En la siguiente tabla pueden apreciarse las escalas descriptivas de la interacción escrita en general (Consejo de Europa 2002: 82).

C2	Como C1
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas
B1	Transmite información e ideas tanto de temas abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito

Cuadro 16. Escalas descriptivas de la interacción escrita (Consejo de Europa: 2002)

La forma de llevar esta interacción escrita a la clase consiste en que el profesor guíe a los estudiantes en el proceso de composición y dialogue con ellos sobre su trabajo en las distintas fases del escrito (Cassany 1999: 16). Debemos animarles a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del docente. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos y escuchar las opiniones de los otros sobre los textos propios son también actividades importantes de la clase de redacción.

La propuesta metodológica que presentamos en esta investigación se fundamenta en la concepción pragmática y discursiva del escrito. Esto es, desarrollar una enseñanza de la escritura basada en la interacción, una concepción sociocultural del lenguaje, basándonos en que tanto el lenguaje como el pensamiento tienen un origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada de los hablantes. Por ello, el papel central que representa la interacción en el aprendizaje y el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito. La única condición que deben cumplir estas actividades es la de contener roles o funciones diferentes y

complementarios para cada miembro del grupo, para poder regularse o ayudarse entre sí. Algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de composición (revisión de borradores, búsqueda de ideas) cumplen esta característica, ya que distribuyen roles complementarios entre los miembros de un equipo de composición (al mismo tiempo, ambos alumnos son autor, lector, corrector de aspectos gramaticales). Estas propuestas de trabajo cooperativo, desde un punto de vista psicológico, son verdaderamente importantes en el terreno afectivo, que pretende luchar contra la competitividad imperante en la educación.

De igual modo, este enfoque concibe una nueva forma de evaluar centrada más en el proceso que en los resultados. Ya no sirven los test, ni el cómputo de los errores gramaticales, léxicos y ortográficos en una redacción. La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No será posible evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con un test de respuesta única o con otros procedimientos formales. Debemos animar a los estudiantes a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficaces y autónomos (Consejo de Europa 2002: 180).

Nos encontramos en el *MCER* ante un nuevo concepto de expresión e interacción escrita, que surge como respuesta a las defectuosas prácticas educativas que consistían en hacer escribir cartas y redacciones a los alumnos con el fin de evaluar su escritura, y devolvérselas llenas de tachones con la inútil y utópica esperanza de que nuestros estudiantes no las echaran en la carpeta del olvido y revisaran sus errores y no los volvieran a cometer.

Estamos de acuerdo con este documento en que la escritura debe ser una acción creativa, y en que debe suponer un trabajo interactivo en grupo que permita la revisión

de los escritos entre los compañeros y la negociación de las ideas que se incluirán en el texto que el grupo compone, en un proceso evaluador mutuo y autoevaluador personal en el que reflexionan en común de forma analítica sobre la lengua que están utilizando.

Por otra parte, la dimensión horizontal del *MCER* comprende una serie de parámetros que conforman el enfoque orientado a la acción en que se basa el uso y el aprendizaje de lenguas. La dimensión horizontal del texto constituye la base común para la definición de objetivos de enseñanza-aprendizaje y evaluación y para la determinación de los contenidos de los programas de aprendizaje, al tiempo que marca las pautas metodológicas sobre las que asentar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Son, en definitiva, los constructos teóricos del *MCER* en los que se desarrolla la filosofía de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Por citar sólo algunos ejemplos: el papel de los profesores, de los alumnos o de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, la enseñanza, las estrategias de aprendizaje, el concepto de error, la competencia comunicativa o la enseñanza mediante tareas.

3.2 Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan curricular del Instituto Cervantes, cuyo título completo es *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, es una obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera; en este cometido se atiene a la escala de niveles que propone el Marco común europeo de referencia. Como documento oficial de referencia que es para todos los centros del Instituto, el *Plan curricular* ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza; se limita, pues, al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la

evaluación (Instituto Cervantes 2007: 1-3).

En el año 1990 se implantó en la red de centros del *Instituto Cervantes* su primer ‘Plan curricular’, con el fin de articular los elementos básicos para la planificación y el desarrollo de la enseñanza y de la actividad académica en general. El plan constituía la base común para el desarrollo en todos los centros de currículos abiertos y centrados en el alumno, en cuanto que implicaba la toma de decisiones por distintas personas en diferentes fases y distintas instancias. En una primera instancia, o nivel de concreción, la Dirección Académica del Instituto recogía en el documento del ‘Plan curricular’ las especificaciones relativas a los fines institucionales, los objetivos generales y específicos, los contenidos de enseñanza, unas orientaciones metodológicas de carácter general y una serie de criterios y procedimientos de evaluación. Luego, cada uno de los equipos docentes de los centros debía llevar a cabo un detallado análisis de su entorno; los datos obtenidos le permitirían concretar las especificaciones del Plan curricular en relación con su situación particular de enseñanza y aprendizaje, mediante decisiones que se recogían en el ‘Proyecto curricular de centro’ (segundo nivel de concreción del currículo) y en los planes anuales de actividad académica. El Plan curricular aseguraba así la consistencia y la coherencia de la actividad académica de los centros del Instituto en su conjunto (*Instituto Cervantes* 2007: 5-6).

El nuevo *Plan curricular*, publicado en 2006, actualiza y desarrolla en profundidad y en amplitud el documento de 1991; en su elaboración intervinieron numerosos especialistas y expertos, tanto pertenecientes al Instituto como ajenos a él, de universidades y otras instituciones relacionadas con la enseñanza del español. Por otra parte, los niveles de referencia que contiene cumplen una función de normalización y coherencia en la enseñanza del español en todo el mundo, que rebasa los límites de

los centros del Instituto. Las principales novedades de la actualización, tal como la introducción del propio documento las expone, son las siguientes:

Una nueva estructura del currículo, que de cuatro niveles pasa a tener seis. Una redefinición de los objetivos, realizada a partir de una visión de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Un desarrollo mucho más extenso y matizado de la definición de los contenidos gramaticales. Una definición de los contenidos de carácter léxico-semántico realizada desde una perspectiva de análisis de carácter nocional. Un proceso de los contenidos en una dimensión supraoracional: funciones lingüísticas, aspectos pragmáticos y géneros discursivos. Un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Un tratamiento sistemático de los aspectos relevantes en la dimensión del aprendizaje de la lengua.

El contenido del material de aprendizaje se estructura en seis grandes campos, que reciben el nombre de «componentes»; cada uno de los seis componentes contiene uno o más «inventarios», en los que se enumeran detalladamente las unidades que formarán parte del programa de los diferentes cursos. He aquí la lista de componentes con sus respectivos inventarios:

Componente gramatical. Tres inventarios: de gramática, de pronunciación y prosodia, de ortografía.

Componente pragmático-discursivo. Tres inventarios: de funciones, de tácticas y estrategias pragmáticas, de géneros discursivos y productos textuales.

Componente nocional. Dos inventarios: de nociones generales, de nociones específicas.

Componente cultural. Tres inventarios: de referentes culturales, de saberes y comportamientos socioculturales, de habilidades y actitudes interculturales Componente de aprendizaje. Un inventario: de procedimientos de aprendizaje.

Todo este contenido se presenta en tres volúmenes, correspondientes a cada uno de los tres grandes niveles de referencia del *Marco europeo*. El Instituto no usa los mismos nombres que usa el *Marco* ('usuario básico', 'usuario independiente', usuario experimentado') sino que designa estos niveles con un código alfanumérico; cada uno de ellos se subdivide en otros dos, lo que da los siguientes seis niveles: Nivel A1- Nivel A2 (primer volumen), Nivel B1 – Nivel B2 (segundo volumen) y Nivel C1 – Nivel C2 (tercer volumen).

3.3 Competencias del EEES

Las declaraciones de La Sorbona, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen y Londres establecen la necesidad de **armonizar** la educación superior en Europa, basada en un acercamiento de las expectativas y demandas de los integrantes del eje académicos-estudiantes-empleadores. Así, deben tenerse en cuenta no sólo los objetivos fijados por las autoridades académicas sino también los perfiles profesionales exigidos por la sociedad. En cualquier caso, los procesos de enseñanza- aprendizaje en el marco de la educación superior deben orientarse hacia la adquisición de determinadas competencias y hacerlo en función de los resultados de aprendizaje pretendidos.

El **Espacio Europeo de Educación Superior** debe concebirse como una oportunidad para “repensar” la Universidad y convertirla en una gran institución de ca-

lidad al servicio de una sociedad mejor si, más allá de transformaciones formales y adaptaciones burocráticas, existe una voluntad común orientada a reflexionar seriamente sobre la misión de cada miembro de la comunidad universitaria, sobre la necesidad de establecer sinergias positivas y sobre las claves de los auténticos proyectos educativos integrales.

El concepto de competencia ha sido definido (OCDE 2002) como la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito. Estas habilidades están relacionadas con las dimensiones cognitivas y no cognitivas. Desde el gobierno central se ha querido subrayar la acepción académica del término, y no su acepción de atribución profesional, al definir las competencias como la combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, ...), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

El concepto de competencia debe ser entendido desde una perspectiva integral. Esto es, la habilidad para responder con éxito a una demanda laboral y/o investigadora no pasa exclusivamente por la memorización (competencia de saber o cognitiva) de una serie de conceptos sino, además, por la habilidad o competencia de saber aplicarlos, adaptarlos,..., (competencia -no cognitiva- de saber hacer); pero también, por la habilidad o competencia de poder explicarlos, desarrollarlos, compartirlos, gestionarlos,... (competencia -no cognitiva- de saber ser y estar). Es por esto que la enseñanza universitaria deja de estar centrada exclusivamente en la exposición de conceptos, teorías, paradigmas,... para incorporar metodologías didácticas que promuevan la consecución de las competencias vinculadas con las demandas o requerimientos laborales. Las competencias a adquirir por el alumno se ubican en el centro de la planificación didáctica.

El Proyecto *Tuning* separa las características subyacentes en la competencia distinguiendo entre *competencias específicas* o asociadas a áreas de conocimiento concretas y *competencias genéricas*, es decir, atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales. La clasificación establecida por el Proyecto *Tuning* entre diferentes tipos de competencias debe entenderse como un intento de estructurar su desarrollo en el estudiante, a partir de la oferta formativa que supone un plan de estudios. El verdadero crecimiento del estudiante, en las competencias contempladas en el perfil de una titulación, se produce con la integración de diversas actuaciones que afectan tanto a lo específico como a lo genérico. Por ello, no tiene sentido elaborar módulos formativos en los que se ofrezcan al estudiante de forma separada, de una parte, conocimientos y habilidades y, de otra, actitudes o valores. Ni en lo personal ni en lo profesional se separan ambos componentes de la competencia, más bien en actividades de cierta complejidad tienden a agruparse las competencias.

3.3.1 Tipos de competencias

3.3.1.1 Competencias específicas: Son los comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades propias de la titulación. Son las siguientes:

Lingüística: Capacidad que una persona tiene para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica).

Discursiva: Está incluida dentro de la competencia pragmática. Es la capacidad que posee el alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua adecuados a un contexto de comunicación.

Intercultural: Capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionada con la actividad lingüística comunicativa, con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla.

<i>Competencia lingüística</i>	<i>Competencia Discursiva</i>	<i>Competencia Intercultural</i>
Capacidad para descubrir situaciones impredecibles.	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.	Capacidad para relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera.
Habilidad para explicar los puntos principales de una idea con precisión.	Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.	Habilidad para desarrollar la sensibilidad cultural.
Habilidad para expresar sentimientos sobre temas abstractos y culturales.	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar lo que quiere.	Capacidad para identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
Dispone de vocabulario y elementos lingüísticos suficientes para expresarse sobre temas como familia, temas de actualidad, trabajo, entre otros		Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera

Tabla 17. Competencias EEES (MCER: 2002).

Según Cáceres (2010: 147-179) la competencia comunicativa lingüística intenta recopilar todo lo que se ha dicho con anterioridad (MCER, Llobera et al 1995, Cenoz Irigui 2004: 86-90), y se define en el contexto de las competencias básicas como la utilización del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, comprensión de la realidad, la construcción del conocimiento y la regulación de conductas y emociones (vid. Proyecto Atlántida 2004, 2007). Todo esto se explicita en los tres saberes (Delors 1996) que forman la competencia de la siguiente forma:

Saber (conocimientos)

Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos (saber que...): reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que intervienen en el uso del lenguaje, características, intención comunicativa y estructuras lingüísticas.

Saber hacer (destrezas)

Habilidades para usar estos conocimientos en relación con tareas comunicativas específicas (saber cómo)

Saber ser/estar (actitudes)

Saberes axiológicos (saber ser): saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuentas las ideas y opiniones de otros, etc.

La inclusión de las competencias básicas en el diseño curricular conlleva un cambio de planteamiento metodológico a nuestra percepción de lo que es una asignatura o materia, es decir, el proceso de enseñanza/aprendizaje en el área de lengua castellana y literatura supera en este momento el dominio de los conceptos propios de esta disciplina, y deben entenderse en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística.

El objetivo de dicho proceso está más cercano a la definición de la competencia comunicativa que ya fue expuesto por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER, 2001)* en la que se habla de la necesidad de incluir conocimientos, habilidades y actitudes, que en la enseñanza de la gramática y del vocabulario como únicos ejes del aprendizaje (González Nieto y Zayas Hernando 2008: 95-96).

Este cambio conceptual anuncia un tratamiento holístico de los contenidos y la elaboración de un currículo integrado, porque las competencias básicas no están vinculadas unívocamente a una materia o asignatura determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a todas ellas, en mayor o menor grado. Así, la comunicación lingüística no se adquiere solo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con otras, como la competencia “social y ciudadana”, que no es exclusiva de la asignatura de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los

contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor integración de los conocimientos y colaboración entre el profesorado.

Es decir, aunque las materias no desaparecen de la enseñanza obligatoria, se propone que a través del trabajo colaborativo entre docentes, las materias no sean compartimentos sin conexión entre ellas, sino que se trabajen las competencias de forma transversal, y que implique a varias materias. Al mismo tiempo las competencias básicas van unidas a la *tarea*, porque éstas posibilitan que las competencias no sean una simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las distintas situaciones (Bolívar 2008: 56). Ya que desde una definición operativa de las competencias, el proceso de enseñanza/aprendizaje en competencias básicas precisa de “situación-problema” de una tarea, es decir, de acuerdo con Roegiers (2007: 140), la manera más adecuada para lograr que los contenidos se transformen en competencias, y que lo hagan de forma que los aprendizajes adquiridos puedan ser evaluados con los criterios de evaluación previamente definidos, precisa de *un conjunto contextualizado que debe articularse de acuerdo a una tarea determinada* (Moya Otero 2007: 17).

Según la bibliografía publicada, el EEES busca que se pregunte a cada una de las asignaturas, sobre qué selección puede hacerse para fortalecer y hacer posible el desarrollo de cualquier competencia básica desde un currículo integrado.

La competencia comunicativa lingüística contribuye al desarrollo de las otras competencias básicas, ya que capacita a los alumnos para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en distintos contextos comunicativos (sociales y culturales) tal como aparece a continuación (vid. Bronfenbrenner 1987): *Individual/personal*, que implique el desarrollo personal del alumnos; *Familiar*, con tareas que lo relacionan con

su entorno familiar; *Escolar*, o todo lo que tenga que ver con el centro; *Comunitario/social*, con tareas que lo ayuden a vincularse con la comunidad en que vive. Pero también, el resto de las materias contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística y posibilitan una propuesta integradora de la tarea.

Una vez realizado un breve recorrido histórico acerca de la aparición de las competencias en el ámbito educativo europeo, específicamente el español, se hace necesario definir las para posteriormente, organizarlas y clasificarlas.

Según Teodoro Álvarez Angulo (2010: 26) las competencias son capacidades que se adquieren mediante la realización de acciones eficaces en contextos (ámbitos o dimensiones sociales, interpersonales, personales o profesionales) determinados para resolver problemas reales. Se trata, por tanto, de fenómenos complejos que consisten en saber hacer cosas, situadas contextualmente.

El trabajo por competencias se inserta, pues, en el modelo socio-constructivista de enseñanza y aprendizaje, en la teoría de la acción, en cuanto que se antepone la funcionalidad del aprendizaje, la actividad del sujeto, para lo que se movilizan de manera interrelacionada los diferentes componentes de la competencia: conocimientos, procedimientos y actitudes. Ello hace que las competencias en educación tengan un carácter funcional, en cuanto que buscan la aplicación del conocimiento adquirido y de los esquemas de actuación a otras situaciones y problemas reales.

La competencia en comunicación lingüística consiste en concebir la lengua como un instrumento para enseñar y para hacer el seguimiento de los aprendizajes en todas las materias del currículo; por ello en, en los contextos escolares, se diferencian de las *lenguas de enseñanza o instrucción*, para aprender, para saber (hablar, leer y escribir

todas las materias porque aprender una disciplina significa aprender la lengua de esa disciplina) y la *lengua como disciplina*, como una materia más del currículo, en la que se estudia la reflexión sobre la lengua (sistema, niveles, unidades: historia; usos; modalidades; etcétera. (Hymes 1971: 27-47)

La competencia en comunicación lingüística se refiere, por tanto, a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Y, por ello, es tarea fundamental de todo docente en su empeño en formar ciudadanos cultos, reflexivos y críticos (Canale 1980: 1-20 y Swain 1980: 35-47).

3.3.1.2 Competencias transversales: Están relacionadas con la formación de un estudiante universitario que se reconocerá en el mundo laboral cuando se deba enfrentar a una situación como profesional o investigador. Se dividen en:

a) Instrumentales: son aquellas que tienen una función instrumental, es decir, habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y lingüísticas, etc.

b) Sistémicas: relativas a las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad y suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

c) Personales: son aquellas capacidades individuales relativas a la facultad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocríticas, etc.

Instrumentales	Sistemáticas	Personales
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad de aprender	Trabajo en equipo
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Habilidades de gestión de la información	Habilidades personales
Planificación y gestión del tiempo	Capacidad crítica y autocrítica	Liderazgo
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Resolución de problemas	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
Conocimiento de una segunda lengua	Toma de decisión	Habilidad para trabajar en un contexto internacional
Habilidades básicas de manejo del ordenador		Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Habilidades de investigación		Habilidad para trabajar de forma autónoma
		Diseño y gestión de proyectos
		Iniciativa y espíritu emprendedor
		Compromiso ético
		Preocupación por la calidad
		Motivación de logro

Tabla 18. Competencias EEES (Libro Blanco: Título de grado en estudios en el ámbito

de la lengua, literatura, cultura y civilización)

En cuanto a la enseñanza universitaria e investigación filológica o lingüística las competencias que adquieren mayor importancia de mayor a menor son las siguientes:

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Habilidades personales	Habilidad para trabajar en un contexto internacional
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
Conocimientos básicos de la profesión	Preocupación por la calidad	Compromiso ético
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones	Motivación de logro	Planificación y gestión del tiempo
Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Conocimiento de una segunda lengua
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Habilidades básicas de manejo del ordenador	Habilidades de investigación
Capacidad de análisis y síntesis	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Diseño y gestión de proyectos
Capacidad de aprender	Resolución de problemas	Iniciativa y espíritu emprendedor
Capacidad crítica y autocrítica	Toma de decisión	Liderazgo
Trabajo en equipo	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	Habilidades de gestión de la información

Tabla 19: Competencias EEES (Libro Blanco: Título de grado en estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización)

3.3.2 Competencias nucleares del EEES

La ULPGC entiende la formación de sus estudiantes desde una perspectiva holística e integral. Dado que entre las competencias nucleares señala las que a continuación se citan, todas las materias de todas las titulaciones que se imparten en la

ULPGC deben desarrollar actividad docente dirigida al alcance de las mismas.

1. Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.

2. Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.

3. Contribuir a la mejora continua de su profesión así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.

4. Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.

5. Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.

3.4 Escritura en el ámbito universitario

Los diversos autores y educadores coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos. Sin embargo, se encuentran que los déficits más importantes de los que llegan son: la deficiente comprensión de textos de corte académico, es decir de contenido conceptual categorial, y la composición de ensayos y artículos de carácter argumentativo. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto científico y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información así como, problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información (McCormick 1997: 56, Murray 1997: 86 y Bono y De la Barrera 1998: 252).

La necesidad de generar hábiles lectores y productores de textos ha orientado la tarea de favorecer en los estudiantes la composición escrita en situaciones de enseñanza y aprendizaje o, en otros casos, a que los estados desarrollen políticas generales a través de proyectos como es el caso de *National Writing Project (NWP)* en los Estados Unidos(1). La mayoría de los docentes enfatizan actividades escriturales tipo ensayo (2), en la búsqueda de bibliografía, la realización de resúmenes, etc. No obstante, los sistemas de evaluación, como señala Bono y De la Barrera (1998: 86), apuntan a enfatizar más las dificultades que presentan los escritos que forman parte de los trabajos que ellos mismos les asignan a sus estudiantes, que a brindarles elementos orientadores para la elaboración.

Estas dificultades de los estudiantes universitarios pueden estar asociadas a factores tales como el deficiente ambiente escritural que rodea a los jóvenes, al reducido Input lector , es decir, a unos umbrales bajos de lectura y asimilación de competencias favorables a la escritura; a las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los otros niveles del sistema educativo, y al predominio de escrituras de carácter oral y descriptivo sobre escrituras analíticas, las cuales están reguladas por operaciones de pensamiento complejo y funciones de simbolización. Se hace referencia aquí a la posibilidad de pensar en términos de categorías y relaciones de categorías, así como de desarrollar una escritura de carácter analítico (Romero 1998a: 45-54).

En un estudio realizado por Silvia B. Carvallo (1998: 56-60) con textos de estudiantes de primer semestre en la *Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones*, Argentina, señala que la escritura de los estudiantes «depende del contexto existencial del locutor», es decir, de la situación que rodea a la

producción. Muchas características que se analizan en el nivel de coherencia, como ambigüedades y omisiones se deben a que los alumnos «enganchan» su escritura con las consignas del trabajo escrito o con la situación de escritura que les toca vivir. Asevera la autora que el docente investigador no se debe preocupar por su receptor, suponen de antemano que cuentan con su colaboración; no se proponen exhaustividad o claridad; escriben lo que pueden, lo que les «sale». Además se advierte la escritura espontánea, sin preocupaciones por la prolijidad o legibilidad, frecuente en situaciones de aprendizaje o evaluación. En esta investigación la autora clasificó los textos en:

1. Escritura *Textualizante*
2. Escritura Ingenua
3. Escritura Copiosa
4. Escritura Caótica
5. Escritura Precaria
6. Escritura Insuficiente

La escritura *textualizante* es aquella en la cual, las producciones escritas evidencian un mayor grado de respeto de las normas de *textualización* propias del registro académico: adecuación, coherencia y corrección. Los escritos que integran este grupo son aquéllos que se entienden con una sola lectura, que se pueden leer de corrido. La escritura ingenua es aquella que obliga al lector a releer, para comprender el sentido. El desarrollo temático es relativamente claro con información pertinente y con cierto grado de estructuración semántica, pero la relación con las normas lingüísticas es vacilante. Es una escritura poco controlada, sin revisiones. La escritura copiosa es aquella cuyos textos presentan un grado de «desorden» mayor que en los estilos anteriores, las estructuras se complejizan y disipan progresivamente. Fallas entrelazadas, tanto de coherencia como de corrección crean zonas de turbulencia que dificultan la lectura. Son textos confusos, que desorientan al lector.

La escritura caótica agrega dificultades marcadas en adecuación. El «desorden»

progresar, las perturbaciones causadas por la acumulación de fallas desalientan al lector y pueden provocar el abandono de la lectura. Es necesario un verdadero esfuerzo para avanzar en la construcción del sentido, en estructuras complejas, recargadas de información. Al desorden del contenido se suman fallas de corrección y de adecuación. La escritura precaria, es la escritura propia de escritores que demuestran una gran falta de experiencia, de entrenamiento en la tarea. A veces manifiestan actitudes negativas, se «niegan» a escribir, declaran: «no me gusta». El lector (aunque sea el docente) no llega a entenderlos con una lectura detenida y generalmente debe pedir explicaciones, necesita conversar con los autores para llenar los vacíos de la escritura. Son textos con interferencias muy marcadas de la oralidad que corresponden a formas de escolaridad temprana. La escritura insuficiente es aquella la cual los autores escriben apenas una frase; por lo tanto son indescriptibles pues el «vacío» impide cualquier tipo de evaluación o análisis. Según la autora sólo se pueden formular hipótesis relacionadas con las competencias del sujeto, con su falta de entrenamiento; y en otros casos, con las condiciones de producción, que pueden llegar a crear actitudes negativas; por ejemplo: el sujeto se resiste o se niega a escribir.

En la escritura de los estudiantes predomina aquellos componentes propios de la oralidad, uso extremo de elipsis, escrituras que enfatizan en la descripción, escaso uso de conjunciones subordinadas.

Según Silvia B. Carvallo (1998: 56-60), se considera de suma importancia que los estudiantes accedan no sólo a decir el conocimiento, sino principalmente a transformar el conocimiento. La transformación del conocimiento se produce a través de una interacción entre el contenido, el lector y sus posibles reacciones frente al texto. Esta perspectiva obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su

producción escrita, teniendo en cuenta la audiencia a la que está dirigido dicho texto. Un texto bien elaborado, exige entonces un esfuerzo por parte del escritor de adecuación al lector, es decir de relieve, de organización de las ideas, de revisión.

La escritura académica empleada en las comunidades científicas o educativas es escritura intelectual, un modo de comunicación que habla de diversos mundos. A diferencia de la escritura que se usa cotidianamente, la cual busca producir en el lector respuestas emocionales o incitarlo a la acción. Como señala Murray (1997: 56) el enfoque, la consistencia, la precisión, y la argumentación que se apoya en tesis o autores para relevar un punto de vista, son los aspectos prioritarios de la escritura académica. En la poesía, el ensayo ligero o la dramaturgia las intenciones no se declaran a menudo, en cambio en la escritura académica la tesis es explícita. Según el autor, en la prosa académica en vías de desarrollo, el escritor debe persuadir al lector con evidencias documentadas. Las apelaciones de la prosa académicas al intelecto más que a las emociones, sin embargo, no significa que se debe ser distante, generalizador, aburrido, o pretencioso. La escritura en cada género, incluyendo, la escritura académica, puede lograr las metas más altas de la prosa, la agilidad, el brillo. El territorio de la escritura académica es el campo de batalla de las ideas. Los académicos no están haciendo nada más que influenciando al lector, pues en esta se ve claramente las distancias entre las creencias contrarias, las teorías, los conceptos. La idea ataca la idea, por ello el idioma debe ser preciso y exacto, y ágil para captar el interés del lector que debe estar entreteniendo, vivo, alegre por el ingenio del autor. El escritor tiene que analizar la información, descubrir los significados encubiertos resaltar lo obvio. La escritura académica es pensamiento crítico agudo. Establece las ideas, opiniones, las teorías, las proposiciones, los argumentos, e intenta persuadir por una combinación de evidencias y pensamiento basado en esa evidencia.

Becerra (1999: 18) y Dolz (1993: 68-70) consideran la producción del texto argumentativo como una forma de desarrollar el nivel epistémico de alfabetización, pues este texto, por definición, implica el planteamiento de una situación de controversia donde el argumentador adopta una posición y trata de convencer al otro. En el proceso de producción del texto escrito la persuasión se hace sobre sí mismo. Así pues, una de las hipótesis teóricas que subyace a estos planteamientos, ha sido la de que la producción del texto argumentativo es por excelencia un medio para desarrollar el nivel epistémico de alfabetización, ya que «la argumentación puede asimilarse a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones» (Dolz, 1993, citado por Becerra 1999: 19).

El proceso de producción escrita de un texto argumentativo exige, por parte de quien lo hace, comparar y contrastar diferentes situaciones de argumentación, elaborar diferentes tipos de argumentos y contraargumentos, organizar los argumentos con el adversario (un otro, o el mismo argumentador como si fuera otro) \ reflexionar acerca de las características y las estrategias lingüísticas del texto argumentativo. Todo este proceso implica una actividad mental continua, reflexiva y autónoma (Romero 1998b: 120-130 y Cuenca 1995: 23-40).

**CAPÍTULO IV. COMPETENCIA DISCURSIVA. EL TALLER DE ESCRITURA
COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE ELE**

4.1 Antecedentes: Experiencias didácticas vinculadas a la investigación

En este capítulo se presentan, los trabajos realizados vinculados con esta investigación, a fin de precisar antecedentes de la misma. A continuación se ha elaborado una propuesta de formación para implementar en el aula.

Existen diferentes teorías sobre el proceso de composición que van desde la propuesta lineal del modelo por etapas de Rohman y Wlecke (1964), (pre-escribir-escribir-reescribir), pasando por el modelo del procesador de textos de Van Dijk (1977 y 1978) que se fundamenta en la lingüística textual , hasta el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) que es, en opinión de Cassany (1987 y 1999) y Rodríguez (1998), el modelo más completo y el que describe con mayor precisión el proceso de composición de un texto escrito. Flower y Hayes (1981) se interesan por los procesos cognitivos que tienen lugar en la composición de un texto . Para ello, elaboran un modelo teórico muy detallado de todas las operaciones intelectuales que se producen en la mente del aprendiente durante el proceso de composición de un texto escrito (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos , procesos de creatividad, etc.) y que recogemos en la Figura 28.

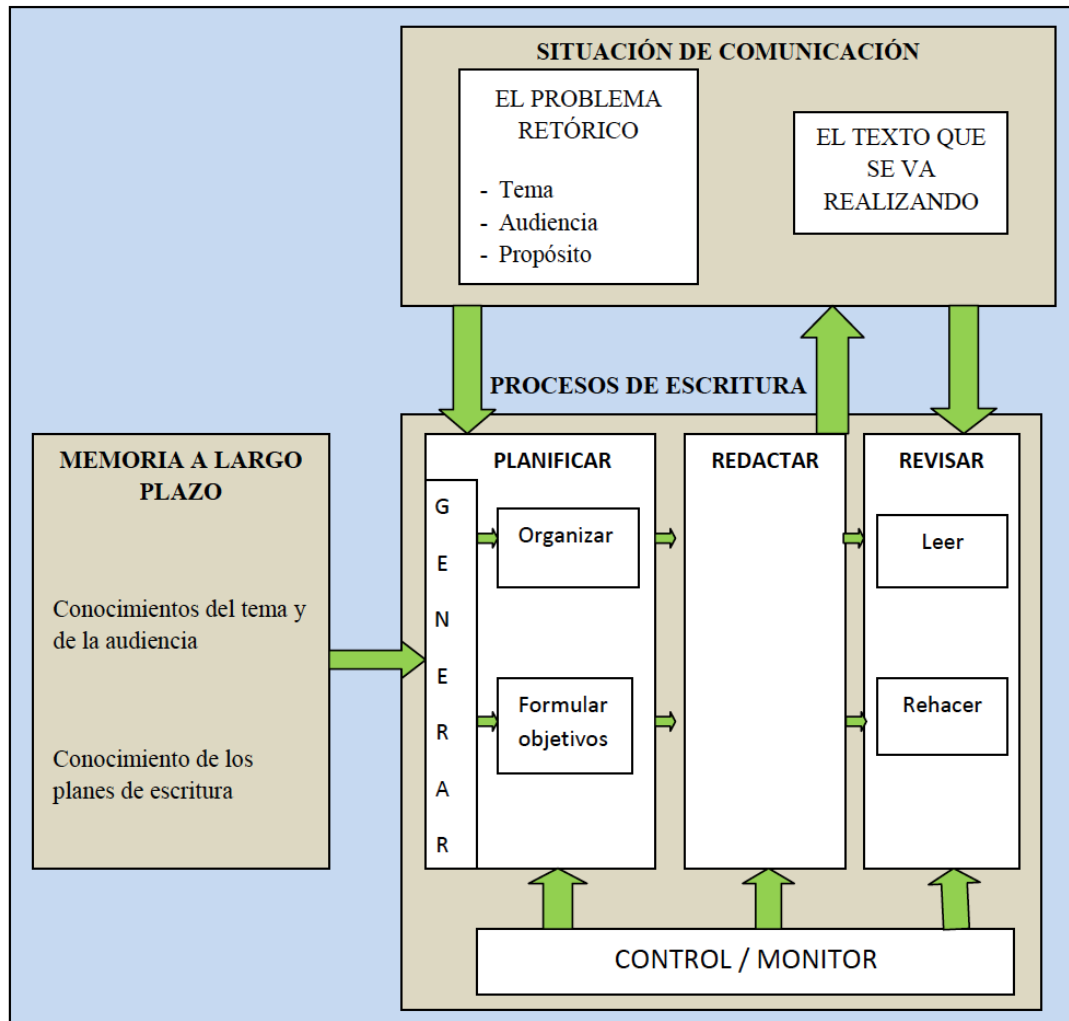


Figura 28: Modelo cognitivo sobre el proceso de composición escrita de Flower y Hayes (1980).

Tal y como señala Cassany, el modelo de proceso de composición que proponen Flower y Hayes:

[...] está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto el que los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición” (Cassany, 2006: 169).

En esta figura podemos observar las tres grandes unidades que componen el

proceso de composición de un texto escrito:

1) La situación de comunicación incluye todos los elementos externos al escritor. En este momento el autor del texto se plantea el problema retórico (el tema, la audiencia y el propósito por el que escribe) y formula un objetivo comunicativo.

2) La memoria a largo plazo del escritor, junto con los procesos de escritura, se producen en la mente del escritor. El autor activa sus conocimientos previos sobre el tema que quiere escribir, sobre la audiencia hacia la que se dirige o sobre los diferentes tipos de texto que puede escribir.

3) Los procesos de escritura están formados por los procesos básicos de planificar, redactar y revisar. En esta misma unidad un monitor controla estos tres subprocesos en todo momento:

- Planificación: se promueve un establecimiento de los objetivos que ayudarán al escritor a generar ideas sobre el tema y a organizarlas en función de la importancia de cada una de ellas.
- Redacción: en este procedimiento se plasman por escrito las ideas que se quieren transmitir. Para ello, el escritor pone en marcha sus habilidades motoras, sus conocimientos lingüísticos y las técnicas y recursos relacionados con la construcción textual (coherencia, cohesión y adecuación).
- Revisión: a través de este procedimiento se identifican los posibles errores y se corrigen. Bereiter y Scardamalia (1983, cit. en Cassany 2006 y Rodríguez 1998) distinguen una serie de subprocesos dentro del procedimiento de revisión. Se trata del denominado mecanismo del flujo o CDO (Comparar-diagnosticar-operar):

A manera de conclusión, se puede resaltar que los estudiantes deben tener la posibilidad en los exámenes de demostrar, con libertad y autonomía, qué conocimientos han logrado construir, qué habilidades y competencias han logrado desarrollar y los docentes deben escuchar a los alumnos para saber qué piensan, qué les gusta, qué les

interesa, cómo les gusta hacerlo, qué dificultades presentan y por qué proceden.

Isabel Iglesias Casal (2000: 463-472) sostiene que las peculiaridades culturales de una comunidad afloran en las situaciones comunicativas más diversas: desde una cita de trabajo a una reunión de amigos, desde una clase en la universidad a la comida en un restaurante. En cualquiera de esos lugares o contextos los individuos actúan e interactúan de acuerdo con sus costumbres, o en función del modo como lo han visto hacer a otras personas de su entorno. La competencia que ha de adquirir el estudiante del español como lengua extranjera ha de incluir referencias a estas otras formas de comunicación tan relacionadas con la cultura como el propio sistema lingüístico. De otro modo, la actuación de un extranjero en nuestro país nunca será como la de un hablante nativo, como la de un español. Así, el aprendiz ha de ser capaz de "acercarse" a sus interlocutores tanto como lo hacemos nosotros, y, además, con la misma naturalidad; de intercalar un refrán en sus intervenciones; de utilizar adecuadamente las estrategias corteses que se precisan en cada situación comunicativa o de adecuar su discurso oral al contexto interactivo en el que se encuentre. Y el profesor ha de ocuparse de suministrarle los medios y conocimientos que le permitan conseguirlo.

El objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando su curiosidad y la empatía hacia sus miembros. Eso se consigue trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia.

En conclusión afirma que los que trabajamos en el campo de la enseñanza de

lenguas extranjeras no podemos olvidar que detrás de una lengua hay un mundo; por eso, favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo distinto y de los distintos ha de ser una práctica habitual en la clase de idiomas. Es preciso fomentar en el aula no sólo la fluidez lingüística, sino también la fluidez cultural realizando actividades de trabajo comparativo de los "modos de ser y de hacer" de los nativos tanto de la lengua y la cultura meta como de la de nuestros alumnos extranjeros

Por su parte, Eduardo Méndez Marassa (2005) afirma que la memoria surgió como una indagación, desde la perspectiva de un profesor europeo, en las peculiaridades culturales y metodológicas que pueden condicionar la enseñanza de una lengua extranjera-en este caso el español-en la sociedad china. Las influencias de la tradición epistemológica china, el desarrollo histórico de la enseñanza del español en esta parte del mundo, el análisis de un método local y la propuesta de una serie de ejercicios culturalmente adaptados intentan construir una visión objetiva de un entorno educativo en el que los esquemas teóricos occidentales pierden validez y deben ser sometidos a una revisión radical, no exenta de polémica, todavía en proceso de desarrollo a día de hoy.

El propósito fundamental de esta investigación, es analizar los problemas de los estudiantes chinos de español y aporta diferentes propuestas prácticas adaptadas a los alumnos chinos desde un nivel principiante e intermedio. Desde el punto de vista metodológico, propone dos propuestas prácticas con ejercicios específicos para los alumnos chinos haciendo énfasis en los problemas de estos estudiantes. A través de un buen conocimiento de las características específicas y problemas concretos de nuestro alumnado puede resultar vital para evitar que el flujo comunicativo profesor/estudiante no se vea dañado o interrumpido. Cualquier posible investigación por parte del profesor

se encuentra metodológicamente determinada por el alumno.

En conclusión, se establece que el panorama educativo en China, respecto a la enseñanza de idiomas debe ser sometido a una profunda revisión y a un gran número de cambios. Esta reforma debería realizarse atendiendo a las peculiaridades de los estudiantes y de la sociedad china. La producción y la comprensión oral son los grandes puntos débiles de los estudiantes chinos, quienes por otra parte suelen dar muestra de su excelente capacidad de memorización, aprendiendo sin aparente esfuerzo un elevado número de palabras.

En suma, los antecedentes presentados se vinculan directamente con la investigación en diferentes factores. Es decir, se relacionan ya que se atiende a problemática de los estudiantes chinos de español, a la producción escrita, al desarrollo de las competencias en la producción textual en estudiantes universitarios y además, se selecciona como modelo a desarrollar una secuencia didáctica, a través del texto argumentativo. Es por ello, que se consideró pertinente citarlos.

4. 2 El texto y la competencia discursiva

Es un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en un determinado contexto. Este texto o conjunto de signos extraídos de un discurso debe reunir condiciones de textualidad. Las principales características de la textualidad son: cohesión, coherencia, significado, progresividad, intencionalidad, clausura o cierre y adecuación (Calsamiglia y Tusón 1999: 207-212 y Adam 1985: 39-43).

La disciplina cuyo objeto de estudio es el texto se le conoce con el nombre de **lingüística del texto**: Concebida como ciencia interdisciplinaria, la lingüística textual emerge a fines de los años sesenta del siglo XX en las universidades de Europa Central,

entre las que cabe destacar la Universidad de Constanza (Alemania). Se presenta como una lingüística cuyo objetivo es dar cuenta de la cohesión y coherencia de un texto, traspasando los límites de la oración (Bernárdez 1982: 85-87 y Ciapuscio 1994: 25-28).

Horst Isenberg (1983: 95-129) y T. Van Dijk (1978: 96-98) llamaron la atención sobre el hecho de que la denominación de lingüística del texto no se refiere a una única disciplina, sino que este término se utiliza para etiquetar cualquier estudio que tenga como objeto el texto. En este sentido, la retórica es la forma más antigua de interés por el estudio del texto. Asimismo, los textos han sido durante mucho tiempo objeto de investigación de los estudios literarios, en los que la lingüística textual tiene un precursor importante, por cuanto recupera esa tradición filológica y retórica. Por otro lado, aunque en un principio se interesó por las producciones escritas, sus intereses tienden a converger con la disciplina denominada análisis del discurso, orientada en sus orígenes a las producciones orales.

Aunque puede ser entendida como una disciplina auxiliar del análisis del discurso, la lingüística textual tiene una entidad propia, y su objeto de estudio, el texto, ha sido estudiado desde diferentes ópticas:

En su ámbito se han planteado distintas maneras de tratar el texto, como producto acabado o, desde una perspectiva cognitiva, en su proceso de producción e interpretación.

Por otro lado, desde distintos presupuestos, se han estudiado las propiedades que definen el texto, esto es, las propiedades básicas que hacen que un acto comunicativo verbal pueda ser entendido como tal.

Esta disciplina se plantea el estudio de estructuras lingüísticas que trascienden

los límites oracionales: la macroestructura y la superestructura, como estructuras globales del texto. Asimismo, la lingüística textual se interesa por la búsqueda de una clasificación de los tipos de texto. En este sentido, cabe destacar el planteamiento teórico que se basa en la combinatoria de secuencias textuales prototípicas para la elaboración de un texto, que se ha convertido en uno de los puntos de referencia más extendidos para el estudio de los tipos de texto (Beaugrande y Dressler 1981: 59-60, Castellá (1996: 23-31 y Milian 1990: 75-93).

En la enseñanza de la lengua, las distintas aportaciones teóricas de la lingüística textual han supuesto una manera distinta de abordar la didáctica de las destrezas lingüísticas, sobre todo en lo que atañe a la comprensión y producción de textos orales y escritos. Tales propuestas han supuesto discernir estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de mejorar la competencia discursiva de los aprendientes.

La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Conca 1998: 96 y Canale 1983: 63-83).

El concepto nace en el marco de los estudios de la etnografía de la comunicación, como desarrollo del concepto de competencia comunicativa propuesto por J. Gumperz y D. Hymes (1972: 152-160). Pronto es adoptado en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, en el que experimenta sucesivas reelaboraciones. M. Canale (1983:98) es uno de los primeros autores en desglosar la competencia

comunicativa en otras varias, una de las cuales es la competencia discursiva. En otras disciplinas lingüísticas —en particular, en el análisis del discurso— también se ha usado el mismo término, con significados próximos y siempre en contraposición a la competencia lingüística, entendida ésta como el dominio de las reglas del sistema y aquélla como el de las reglas de uso de la lengua.

En el campo del análisis del discurso suele asimilársela, en ocasiones, a la competencia pragmática (Escandell Vidal 1996: 25-28) y en otras se la distingue de ella, como hace Kerbrat-Orecchioni (1986: 75-80), quien asigna a la discursiva el dominio de géneros del discurso concreto y a la pragmática el de los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros (por ejemplo, el principio de cooperación). Otros (Charadeau (2000:41-54) en Collés, Dufays, Fabry y Maeder (dirs.), distinguen entre competencia situacional, competencia discursiva y competencia semiolingüística.

En el campo de la didáctica de segundas lenguas, generalmente se la equipara a la competencia textual, o bien se considera que la engloba. L. Bachman (1990: 15), en su descripción jerarquizada de los componentes de la competencia comunicativa no habla de competencia discursiva y se refiere únicamente a la competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto, estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica.

El modelo más reciente de descripción de la competencia discursiva es el del MCER, que la incluye como una más de las competencias pragmáticas y la describe en términos de dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales; en su definición de esta competencia destaca la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones

de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos. Como hace con el resto de competencias que describe, el MCER propone, además, cuatro criterios para la evaluación de la competencia discursiva (Consejo de Europa 2001: 86):

- 1) la flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación
- 2) el manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral)
- 3) el desarrollo temático
- 4) la coherencia y cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

4.3. Expresión escrita

La escritura es un sistema de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial. Gracias a esta técnica es también posible acumular cantidades ingentes de información y administrar estructuras sociales complejas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización.

No en vano, la escritura es la más trascendental de las invenciones tecnológicas humanas. Nació hace relativamente poco, hacia el año 3500 a.c, pero pronto se convirtió en una potente tecnología del intelecto que facilitó la domesticación del hombre salvaje, la relación entre la comunidad social y la transformación de la mente del ser humano teniendo muchos elementos esenciales de nuestra civilización actual su origen en la escritura (Cassany, Luna y Sanz 1994: 257-258).

Otra característica distintiva de la escritura es que le permite al ser humano almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar. Como consecuencia de este hecho, puede concentrarse en el análisis y en el razonamiento. Estos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores culturales nuevos, como la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de los valores tradicionales de la oralidad, tales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de temas conocidos. En otras palabras, aprender a escribir transforma la mente del sujeto, lo que constituye uno de los rasgos más relevantes de la escritura, el de posibilitar el desarrollo intelectual (Cortés Moreno 2000: 45-46 y Camps 1990: 3-19).

Escribir es también un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a los otros.

Escribir es expresar de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas, es decir, redactar significa poder elaborar un escrito (currículum, carta para el periódico, resumen del capítulo de un libro, informe para pedir subvenciones, nota en la que apuntamos nuestras obligaciones, queja, diario personal, entre otros muchos). Con este desarrollo del concepto, se comprende que forma parte de nuestra vida diaria, pues es algo que hacemos habitualmente sin miedos, ni pretensiones (Cassany 1993: 6 y Bereiter y Scardamalia 1992: 43-64).

Para el desarrollo de la composición escrita, Cassany (1987: 54) y Cortés Moreno 2002: 56) dicen que hacen falta conocimientos, valores y destrezas: planificar, textualizar y revisar. El esquema de lo se propone sería el siguiente:



Fig. 29. Proceso en la escritura

Por su parte, el MCER (2002) extrapola los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación del desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua al entrenamiento de las estrategias de aprendizaje . Está compuesto por cuatro momentos que se retroalimentan de forma cíclica . Los escritores expertos evalúan y tiene más conciencia de lector. Actualmente, los talleres de escritura y las técnicas de redacción son una realidad indispensable en las aulas, tanto en L1, como en L2, desde los estudios más básicos a los profesionales (Lingüística, Periodismo, Filología, Teoría de la Literatura, Magisterio...). Todas estos procesos tratan de conseguir una escritura más eficaz, clara y correcta, para que se lea, y se escriba mejor todo tipo de textos.

4.3.1 El código oral y el escrito

Concha Moreno, Piedad Zurita y Victoria Moreno (1999: 75) evidencian que la necesidad y predisposición que tiene el estudiante de mejorar la comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral, no es ni mucho menos la misma que tiene para desarrollar la destreza escrita. Amén de las necesidades intrínsecas que pueda tener un grupo concreto por perfeccionar la escritura, en el aprendizaje comunicativo se potencian aquellas destrezas que tienen una mayor implicación con las tareas que el estudiante debe realizar en un contexto cotidiano y que le permitirán desenvolverse en

situaciones reales de comunicación (Littlewood 1996:56), como, por ejemplo, comentar una noticia de la radio, la televisión o el periódico, pedir un favor, hacer la compra en un supermercado, pedir en un restaurante, etc. Considerar la lengua oral como una forma de comunicación de diferente naturaleza y origen que la escrita es un paso necesario para entender la distinta dimensión social que tienen, las distintas funciones que cumplen y, derivado de esto, las actitudes concretas que hemos de atender en la enseñanza de LE, pues sería un error gravísimo confundirlas. La escritura, a diferencia del habla, es una técnica artificial que hemos de aprender a manejar en un contexto académico. Sin embargo, nacemos con la capacidad de adquirir la lengua con la que estamos en contacto de forma natural. Otra diferencia entre ambos códigos es que muchas lenguas no se escriben, aunque todas ellas se hablan desde hace millones de años, y durante ese tiempo han servido para transmitir la memoria de los pueblos, sobrecargando la memoria humana con cantidades ingentes de datos que pasan de padres a hijos, generación tras generación. Es por esto que, en las civilizaciones más adelantadas, hace miles de años se inventó la escritura como medio para conservar la memoria histórica de los pueblos (Mosterín 2002: 29-30, Calsamiglia, H. y Tusón, A. 1999: 23-28 y Briz 2002: 58-60).

Las consecuencias de este contraste en la metodología de la enseñanza de LE se pueden concretar en la opción de revisar y corregir el texto escrito para su mejor comprensión, evitando aquello que impide una comunicación clara y limpia. Esto es posible gracias a la perdurabilidad de los textos escritos. Su condición de permanencia obliga a la lengua escrita a desentrañar todo tipo de ambigüedades posibles y a transmitir una interpretación del significado lo más precisa posible. Esto no es necesario en la expresión oral por su viveza idiosincrásica. Si la comprensión del significado resulta oscura, se puede esclarecer con otros recursos que auxilian la transmisión de las

ideas, como son la gestualidad, la expresión facial, la entonación, los continuos hipérbatos, las repeticiones, se puede ir atrás y adelante en una revisión del significado en la interactividad de la conversación, etc. Sin embargo, en lo escrito, Norrish (1983: 67) insiste en que hay que poner atención especial en la ortografía, la puntuación y la sintaxis para propiciar una mayor claridad en el mensaje y posibilitar así una adecuada comunicación.

4.3.2 Características y criterios del discurso escrito

Dentro de la expresión escrita se hallan una serie de conocimientos, referidos al dominio del sistema lingüístico que se está aprendiendo, que el aprendiz debe desarrollar si quiere llegar a manejar con solvencia la destreza escrita en los distintos ámbitos discursivos y comunicativos posibles que se le puedan presentar en el uso cotidiano y profesional (Cassany, Luna y Sanz 1994: 260-265). Estos son:

- a. **Adecuación:** Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal o estándar) y registro (tú o usted) que se debe emplear.
- Cumple el propósito comunicativo establecido (informar, pedir datos, presentar una queja, etc.).
 - Respetar las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etc.)
 - Usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado al español.
 - Usa el registro apropiado: el nivel de formalidad (por ejemplo: tú/ usted/ vos), el grado de especificidad (por ejemplo: test de elección múltiple, prueba, examen), la modalidad objetiva o subjetiva, el canal escrito concreto (escrito para ser leído, para ser escuchado, etc.).
- b. **Coherencia:** Es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). La estructuración ayuda a construir y organizar el significado del texto.
- Incluye todas las informaciones necesarias para ser comprendido por el lector.
 - Permite recuperar sin dificultad todos los implícitos.
 - Identifica todas las partes y elementos que componen el texto.
 - Utiliza las secuencias discursivas (narración, descripción, argumentación, etc.) de modo apropiado.
 - Organiza los datos en párrafos monotemáticos, ordenados con una determinada lógica.
- c. **Cohesión:** Las diferentes frases del texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión, y pueden ser de distintos tipos: repeticiones y anáforas, relaciones semánticas

entre palabras (antonimia y homonimia), enlaces, conectores...

- Usa variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas.
- Contiene pronombres anafóricos y deícticos que se interpretan sin ambigüedad.
- Utiliza los conectores discursivos supraoracionales de modo claro.
- Usa signos de puntuación variados, sin errores claros, que facilitan la lectura y la comprensión

d. **Corrección gramatical:** Los conocimientos gramaticales aplicados de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico.

- Respetar las normas de la ortografía, morfología, sintaxis española.
- Usa un léxico recogido por los diccionarios de referencia.

e. **Variación y estilo:** Es una categoría más bien abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo de un texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores.

- Usa un léxico diverso y preciso, sin repeticiones.
- Tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas.
- Muestra buenos recursos estilísticos: fraseología, expresiones, figuras retóricas, etc.
- Sugiere que el aprendiz ha asumido riesgos (ha usado sinónimos, vocablos menos corrientes, tiempos verbales complejos, etc.).

4.4 Expresión escrita en ELE/L2

En cuanto al papel que ha representado la escritura en la didáctica de lenguas, la primera obviedad que debemos asumir es que no ha sido uniforme en las distintas etapas históricas, debiéndose su variación en la enseñanza al método adoptado en cada periodo. En el enfoque tradicional-gramatical, por ejemplo, se asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua (reglas, normas morfosintácticas, normas ortográficas...). Como consecuencia de esta postura, el objeto de enseñanza eran las reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario. Las actividades que se desarrollaban en la clase eran, por tanto, ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios (Casanny 1990: 63-80 y Cortés Moreno 2000: 56).

En los años sesenta, en el método audio-lingual de enseñanza de lenguas, se concebía la escritura como un instrumento exclusivo de refuerzo de la oralidad: se escribía poco, sólo para preparar o para recordar la práctica de diálogos orales y de las lecciones que habían sido estudiados en la clase de gramática, con unas funciones muy limitadas y una concepción normativa que huía de lo dialectal, del contexto y las

situaciones, sin valorar ni potenciar en ningún momento su dimensión creativa.

Destacaban los ejercicios de dictado, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica, clozes o actividades de rellenar huecos vacíos, en los que el escrito se concebía como un producto, sin atender al proceso de escritura (García Parejo 1999: 26 y Casanny 1993: 16).

En los años siguientes cambiará esta óptica en un intento por reivindicar y revisar la expresión escrita como una destreza más dentro del proceso de aprendizaje, necesaria para alcanzar el dominio de una lengua. Más arriba definimos la escritura como medio de comunicación; ahora se vuelve sobre esta idea y se empieza a reconocer el valor interactivo que tiene aplicado a la enseñanza de lenguas y su función como herramienta indispensable para aprender un idioma, transmitiendo conocimientos globales de la lengua y del mundo que ésta representa y desarrollando las capacidades cognitivas que dependen del uso de la escritura (Ortega Ruiz y Torres González 1994: 301).

Esta transformación se concretará en el enfoque comunicativo, que desde los años 70 revaloriza la utilidad de la composición y la incorpora en su vertiente creativa, animando al estudiante en la producción de ideas propias, la construcción de diálogos reales y en la utilización de medios de comunicación cotidianos como la carta o el correo electrónico, con el objetivo de establecer intercambios de significado en la lengua que se está aprendiendo con hablantes nativos, expresando sus sentimientos, negociando información, pidiendo o sugiriendo, intercambiando ideas, etc (Sánchez 1997: 37, Littlewood 1981: 85 y Brumfit 1984: 45-47).

En el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita. Del mismo modo, se exploran los diversos géneros textuales existentes, que desarrollan

funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados. Es un enfoque centrado en los procesos cognitivos y supone que la composición es una actividad mental y dinámica que se desarrolla de modo cooperativo a través de producciones intermedias (esquemas, borradores...). No obstante, este enfoque se basa en recientes ciencias del lenguaje, como la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto o la sociolingüística (Melero 2000: 45, Cortés Moreno 2000: 26 y Sánchez 1997: 38).

Sin embargo, tal y como apunta Howatt (1984: 278) es conveniente distinguir dos momentos claramente diferenciados dentro del enfoque comunicativo. Howatt (1984: 279) lo divide en un enfoque comunicativo débil (enfoque nocional-funcional) y enfoque comunicativo fuerte (enfoque por tareas).

A comienzos de los años sesenta se reivindicaba la importancia del texto y del discurso frente al tratamiento secular de la frase como medio de llegar a la perfección de la práctica gramatical y se empezaban a considerar los distintos tipos de discurso: descripción, narración, argumentación y exposición. Estos adelantos se incorporaban a la enseñanza de lenguas mediante el modelo nocional-funcional.

Con Halliday (1978:56-60) y Hymes (1971: 36), se comenzaba a tener en cuenta al lector, las funciones del lenguaje y el papel desempeñado por el contexto y la sociedad en el acto comunicativo escrito, aunque todavía se consideraba el texto resultante como un producto que servía para consolidar las funciones comunicativas en las actividades de la clase (García Parejo, 1999: 28).

A esta consideración de la lengua como instrumento de comunicación se añade en los años 80 la perspectiva pragmática de la lengua, vinculada en lo escrito a los procesos cognitivos que intervienen en el texto. A partir de ahora, se le exigirá al aprendiz que ponga en juego su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de

forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas e inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto. En la construcción de este texto, que puede ser tanto un informe como un artículo científico, una carta personal, una factura, etc. –siempre en función de las necesidades comunicativas del alumno–, el sujeto deberá planificar el escrito, utilizar borradores, revisar los pasos intermedios de composición y discutir los cambios que ha de ir haciendo en el texto en una continua negociación con el profesor, así como editar el escrito final. En definitiva, la composición del texto se entiende ahora más como un proceso que como un producto, centrado en la creatividad y en la expresión personal, en la que el escritor produce un escrito real dirigido a un destinatario específico, por lo que habrá de adecuarse al registro establecido en el tipo de texto compuesto (García Parejo 1999: 33-34 y Cassany 1989: 89-90).

En esta época empezaron a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita a partir de estos planteamientos, donde se manejaban conceptos técnicos sobre las propiedades del texto, tales como la coherencia, la cohesión, la adecuación, etc. o las tipologías y los géneros escritos. Nunan (2002: 36-37) establece una clara diferencia entre dos modos de entender la escritura en la clase de LE y señala dos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza de la expresión escrita, el enfoque sobre el producto (se centra en el resultado final del acto de redactar, la carta, el ensayo...) y el enfoque sobre el proceso (se centra tanto en los medios por los que se creó el texto como en el producto final en sí mismo). En el segundo, más evolucionado, ya no interesa tanto que el alumno erradique las faltas de la gramática como que mejore sus hábitos de composición y los procesos cognitivos que esto implica cuando escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, etc. Con esta práctica se resta importancia a la corrección del producto final para centrarse en el proceso de escritura del texto, valorándose la actitud del discente hacia la construcción del escrito y

potenciándose conceptos como el de imaginación, creatividad o pensamiento, que despiertan el interés y la motivación del alumno, quien entiende su práctica como una actividad comunicativa que está al mismo nivel de importancia que el resto de las destrezas de la lengua.

4.4.1 Percepción de la escritura en la clase de ELE/L2

La expresión escrita es la destreza supuestamente más compleja, la que porcentualmente aprenden menos personas a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español, sea como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (ELE). Es un hecho que aprender a escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca, o que escribir unas pocas líneas de cualquier tipo de texto puede requerir el esfuerzo de muchas horas de trabajo, la consulta de varios diccionarios y manuales o el aprovechamiento de los nuevos recursos informáticos de verificación ortográfica y autoedición. Quizás tampoco haya ningún tipo de error lingüístico que despierte tanta pasión o vergüenza como una falta de ortografía. Pero en un mundo letrado como el actual, en el que muchos hemos adquirido la literacidad con nuestra lengua materna y hemos “domesticado” nuestra mente salvaje, escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje. Si no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin saber escribir, cabe preguntarse también si se puede aprender una L2 sin escribir. Nosotros, docentes de ELE, seres totalmente alfabetizados: ¿podríamos aprender una L2 cualquiera sin poder escribir?, ¿tendríamos la sensación de conocer una palabra aunque no pudiéramos “verla” escrita?, ¿diríamos que conocemos una lengua si no podemos leer o escribir con ella? Somos muchos los que responderíamos: ¡no! (Cassany 2005: 8, Flower 1989: 56 y Cortés Moreno 2000: 12).

Tradicionalmente se advierte en la práctica de la expresión escrita en la clase de español como lengua extranjera una aproximación peyorativa hacia esta materia, que tiene su base en la consideración de la producción escrita como la destreza lingüística menos importante en la adquisición de una lengua, degradándola así con respecto a la práctica prioritaria que se concede a las destrezas orales, por considerarlas más necesarias en las situaciones de comunicación real que acaecen en la vida cotidiana.

En la base de esta jerarquización influye fuertemente el peso que los enfoques comunicativos le otorgan generalmente a la oralidad (Moreno et al., 1999: 75). Como consecuencia de esta realidad, en las clases se aplica menos tiempo a la producción escrita, por lo que muchos materiales didácticos incluyen únicamente las tareas de escritura como un complemento en la clase. Es por ello que en muchas ocasiones lo escrito se relega incluso como un complemento de la práctica oral en tareas para realizar en casa, decayendo de este modo su presencia en el aula, en el currículo y en los materiales didácticos preparados con el fin de adquirir la lengua extranjera. En consonancia con esta perspectiva, un gran número de aprendices y docentes conciben la producción escrita como una destreza individual, silenciosa y compleja que consume mucho tiempo en el aula y que requiere un gran esfuerzo y reflexión que desencadena el aburrimiento. Nunan (2002: 36) expone la dificultad que entraña el dominio de la expresión escrita y la cantidad de factores lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego en el proceso de redacción de un texto:

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera [...] Bell y Brunaby (1984: 45) señalan que escribir es una actividad cognitiva extremadamente compleja, en la que la persona que escribe debe mostrar su control sobre un número de variables simultáneamente. En el nivel de la frase incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos

y textos con cohesión y coherencia (Nunan 2002: 36).

De otro lado, esta postura se justifica por la proliferación de los medios orales en la comunicación, como el teléfono, el contestador automático o los medios de comunicación telefónica por Internet como *Skype*, que son el sustituto tecnificado de las cartas con las que nos comunicábamos con nuestros familiares o centros de trabajo. No obstante, el correo electrónico, el chat, el blog o las páginas personales como Facebook o Friendster, están revitalizando nuevamente el pulso de lo escrito en la realidad más cercana y cotidiana (Sanz Pastor 2000:38, Cassany, Luna, Sanz 1993: 26-30).

Por otra parte, la escritura requiere de una instrucción formal que se extiende a lo largo de un prolongado periodo de tiempo, pues no se transfiere de la L1 a la L2. Algunos investigadores, como Grabe y Kaplan (1996: 45-47), Connor (1996: 52), Cassany (2005: 12) o Roca de Larios *et al.* (2007: 33) han señalado que se produce una cierta transferencia de los procesos de composición, pero que la propia complejidad lingüística del texto distrae estas estrategias en beneficio de la búsqueda de las estructuras, el léxico más adecuado, el formato del tipo de texto, etc. convirtiéndola en una tarea compleja y agotadora que exige un gran esfuerzo y una elevada capacidad de concentración (Cassany 1989: 64-66 y Cortés Moreno 2000: 56).

Otro factor no menos relevante en esta consideración marginal de la práctica escrita en la clase de ELE/L2es es el de la corrección. Tras horas de dedicación por parte del aprendiz, el docente le devuelve el texto corregido, ensangrentado en color rojo o azul, con anotaciones que difícilmente el alumno podrá desentrañar por sí solo, y que habrán perdido todo interés fuera del momento mismo de la composición del texto (Buyse 2006: 191-192). Este tipo de corrección puede entenderse por parte del alumno, en ocasiones, como una venganza, como algo ofensivo y que, por lo general, llega tarde cuando no muy tarde.

A pesar de lo dicho hasta este momento, la práctica de la escritura conlleva numerosas ventajas para el usuario de una lengua extranjera. Es cierto que escribir no es la práctica más frecuente en el mundo actual, pero sin ella no se puede sobrevivir en el ámbito profesional, donde la comunicación escrita resulta de vital importancia, especialmente en lo referente a trabajos de corte más técnico. De este modo, el adulto que no sepa escribir será considerado intelectualmente inferior y le resultará sumamente difícil alcanzar el éxito profesional o su pertenencia a un determinado grupo social. (Cassany 1993b: 13-14, Cortés Moreno 2000: 6). Mediante la escritura no sólo podemos comunicarnos por escrito, sino que resolvemos distintos trámites burocráticos, nos damos a conocer y damos a conocer nuestras ideas por medio de artículos, libros, ensayos, etc.

Por otro lado, la escritura es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera para la adquisición de nuevos datos y destrezas, pues se convierte en un medio para adquirir otros conocimientos. La importancia que se reserva a la memoria visual o a la actividad motora (Gabarró Berdegall y Puigarnau Gracia, 1996: 86-89), a la planificación por medio de esquemas o a la relectura repetida de los apuntes, complementa al resto de destrezas implicadas en la adquisición de una lengua extranjera. Además, constituye el vehículo de comunicación de aquellos estudiantes que en la clase muestran un carácter más reservado, otorgándoles el protagonismo y la presencia de la que carecen en otras actividades desarrolladas en el aula. Esto es fácilmente observable en culturas silenciosas y colectivas, y/o fuertemente jerarquizadas socialmente, en las que existe un temor cierto a la repercusión social del error lingüístico, como sucede entre la gran mayoría de los estudiantes asiáticos. Con la práctica escrita el estudiante cuenta con tiempo suficiente para revisar el texto, para pensar, borrar y corregir posibles errores, monitorizando así su producción, lo que le

permite proyectar su personalidad –sin los riesgos que implica la inmediatez de la comunicación oral– en la nueva lengua que está aprendiendo.

Si consideramos la trascendencia de la escritura en función del tiempo empleado, observamos que cumple en la clase dos objetivos fundamentales (Díaz y Aymerich 2003: 12): las tareas que persiguen la adquisición de la lengua española, en las que se utiliza la escritura como una herramienta, como un medio para hacer otra cosa y las que tienen como objetivo componer un texto escrito, en las que la escritura es un fin en sí mismo y sirve para transmitir un mensaje comunicativo.

Como refiere Cassany (2005: 49) y Camps (1994: 16), la escritura cumple en el primer caso una función epistémica en la que construimos conocimiento nuevo a partir de otros datos conocidos, pues los aprendices alfabetizados suelen tomar notas, hacer esquemas, ejercitar por escrito lo aprendido y reflexionar sobre una palabra, una estructura gramatical compleja o sobre los apuntes tomados en clase que no han aprehendido satisfactoriamente durante la explicación. Igualmente la investigación en la adquisición del léxico y de la ortografía aconseja el tratamiento visual de las palabras para facilitar su procesamiento neurológico y su consecuente adquisición (Gabarró Berdegal y Puigarnau Gracia 1996: 123-125). Esta necesidad de ver escrita la palabra o la gramática para poder analizarla es un recurrente ejemplo de las ventajas que presenta el uso de la escritura como medio para consolidar el aprendizaje de la lengua.

Una de las conclusiones a la que llegamos tras esta reflexión es que se escribe mucho en una lengua extranjera, tanto dentro como fuera de la clase, pero que se enseña a escribir poco. El alumno produce una gran cantidad de escritos en el aula, como apuntes, preguntas, diálogos para hacer representaciones, trabajos y exámenes, informes, respuestas a los ejercicios, contestación a las preguntas de comprensión lectora, etc. (Casanny 2005: 20-21 y Flower 1989: 12).

De otro lado, la escritura misma se convierte en el fin y objetivo último de la tarea, con una función exclusivamente comunicativa y que sirve para componer textos que serán utilizados por el aprendiz para expresarse y contactar con un interlocutor en su actividad diaria o profesional. No obstante, por lo general, las prácticas explícitas de escritura en la clase, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y, en cierto modo, sometidas a la práctica de los contenidos lingüísticos estudiados en la lección. El estudiante dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales, de orientaciones procesuales de lo que debe hacer durante el proceso de redacción y recibe escasas correcciones efectivas (Cassany 2005: 48, Cortés Moreno 2000: 10 y Fernando López 1995: 38-44).

En este sentido, existe un debate abierto entre lo que se debe enseñar en la clase de ELE/L2 y lo que se enseña. Algunos autores opinan que sólo han de formar parte de la clase aquellos tipos de texto que los estudiantes necesitan producir en su L1 (diarios, cartas informales e informales, lista de la compra, recetas de cocina, etc.), frente a otros que defienden la pertinencia de profesionalizar el dominio de la expresión escrita, con el fin de alcanzar un nivel en esta destreza que se refleje en lengua (ampliar los registros, el léxico específico, fórmulas fijas, estructuras lingüísticas complejas, etc.). El estudiante puede beneficiarse de este tipo de conocimientos en la clase de lengua y aportar estos contenidos sobre la organización de las ideas, adecuación, cohesión, coherencia y estilo a los textos que escribe en su L1. En nuestra clase estará aprendiendo no sólo lengua, sino conocimiento, herramientas para mejorar su expresión en las ocasiones en que tenga que escribir a un familiar, solicitar un empleo o redactar un informe en su trabajo. A propósito de este interés, Williams (2004: 126) recalca la trascendencia que confiere a la escritura el tener una finalidad definida en la realización de la actividad, que dote a este acto de un sentido y que nazca con una

finalidad concreta que, en lo posible, implique al sujeto (García Valle y Ricos Vidal 1996: 363-367).

Debemos concluir diciendo que carece de fundamentos sólidos, teóricos o prácticos, la presencia escasa o limitada que tiene la producción escrita en la clase de ELE/L2 y en la investigación en este campo. Se trata más bien de una marginalización, desarrollada a partir de priorizar el habla por encima de la prosa, tanto en el plano de las necesidades individuales de aprendizaje como de la investigación sobre la disciplina (Casanny 2005: 56, Díaz y Aymerich 2003: 45 y García Parejo 1999: 23-42).

4.4.2 Propiciar la escritura en el aula de ELE/L2

Cabe mencionar algunas ventajas que pueden aportar al aula las tareas de expresión escrita. Una clase exclusivamente oral favorece a los aprendices más desinhibidos y a los que proceden de culturas más parlanchinas, mientras que el uso de la escritura contribuye a dar confianza, protagonismo y presencia en el grupo a los estudiantes más tímidos o a los que proceden de culturas más silenciosas, reservadas o “colectivas”-en el sentido de que no fomentan la individualidad- y que, en consecuencia, tienen más dificultades para proyectar su personalidad en la nueva cultura meta del idioma que están aprendiendo. Del mismo modo, la combinación de actividades de escritura y habla permiten al aprendiz y al docente poder elegir en cada ocasión el canal comunicativo más adecuado para transmitir una determinada información o para desarrollar el aspecto necesario del aprendizaje de L2 (Cortés Moreno 2000: 41 y Casanny 2005: 12).

Una de las primeras consideraciones que ha de tener en cuenta el docente es la selección de los tipos de texto de forma secuenciada que el aprendiz va a producir en cada nivel durante su proceso de aprendizaje. Es decir, que en un nivel elemental el

estudiante se limitará a rellenar huecos y completar frases, pero en un nivel avanzado de lengua será capaz de componer textos específicos en la expresión escrita (textos científicos, artículos periodísticos, folletos, cartas formales, etc.). Este hecho variará, lógicamente, dependiendo de los intereses y las necesidades concretas del grupo en el dominio de la lengua (cf. Grabe y Kaplan 1996: 155-161). Para ello, hemos de tener en cuenta tanto la complejidad propia que impone el texto como la complejidad lingüística necesaria para construirlo.

Debido a esto, Arnal y Ruiz (1999: 46-49) consideran conveniente realizar una clasificación de la tipología textual relacionada con parámetros tales como:

- el destinatario al que nos dirigimos,
- el remitente,
- los objetivos que persigue el texto,
- el ámbito social,
- el soporte,
- la forma del tipo de escrito,
- por el grado de dificultad que implica su realización,
- por la técnica de escritura que utilizan de forma prioritaria,
- por su adecuación para la presentación, práctica y consolidación de determinadas estructuras gramaticales, funcionales y de vocabulario,
- por su posible integración con otras destrezas,
- por la técnica de acercamiento al tipo de texto.

De los presentados en su artículo, a nosotros nos han interesado especialmente dos, que exponemos como posibles ejemplos de organización curricular de la escritura a nivel institucional:

Por el objetivo:

a) Escribir como estrategia de aprendizaje:

- Escribir para fijar y aprender estructuras gramaticales y formales, para aprender vocabulario: ejercicios para finalizar, para buscar, para responder...
- Escribir para aprender a hablar, como recurso para la expresión oral: escritura de diálogos, escritura de preguntas...

- Escribir para aprender a escribir: narraciones, descripciones, argumentaciones...

b) Escribir para comunicarnos:

- Con destinatarios concretos: cartas, telegramas, postales...

- Con destinatarios genéricos: circulares, cartas no personales, emails a la lista...

- Con destinatarios virtuales: carteles, anuncios, novelas, libros de texto...

c) **Escribir para recordar nosotros mismos:** apuntes, resúmenes, esquemas, agenda...

d) **Escribir como divertimento o entretenimiento:** crucigramas, sopas de letras, rimas...

Por el grado de dificultad que implica su realización:

a) **De dificultad baja:** impresos simples (rellenar un carnet de identidad o un pasaporte), rótulos, indicadores en una ciudad, señales, carteles, notas, catálogos, descripciones, diario...

b) **De dificultad media:** postales, telegramas, cartas, anuncios, narraciones, exposiciones...

c) **De dificultad alta:** instancias, folletos, artículos de opinión, argumentaciones...

Debemos tener siempre en cuenta los objetivos que persigue la composición de los textos (Applebee 2000: 90-110, Cassany 1999: 36). Como observamos con anterioridad, tradicionalmente se ha utilizado la escritura para practicar de forma subsidiaria otras destrezas o los contenidos transmitidos en la clase, considerada como una herramienta y no como un fin en si mismo. Esto genera reservas en el escritor, que siente miedo hacia la página en blanco y focaliza sus aptitudes hacia la formación gramatical o léxica exigida en el enunciado del ejercicio. En lugar de proceder de este modo, resulta mucho más interesante incentivar en clase una comunicación interactiva que desemboque en la composición de un texto de forma participativa en el que se integren las distintas destrezas. En contra de aquellas prácticas que convertían la

escritura en un método de evaluación, en un examen implícito en el que se evaluaba la gramática con una calificación en función del número de errores detectados en el texto, es necesario que el estudiante se divierta con el escrito y encuentre aplicaciones comunicativas a su producción. Esto contribuirá a que el aprendiz rompa la asociación establecida de la escritura, que ya es compleja de por sí, con el miedo a una tarea evaluadora.

Otro factor importante es el de familiarizar al estudiante con las distintas técnicas de composición textual (adecuación, cohesión, coherencia, repeticiones, fórmulas lingüísticas, uso de la puntuación y de signos tipográficos, etc.) y de los procesos mentales implicados en la escritura (planificación, textualización, revisión). Si el estudiante carece de modelos previos y no le ayudamos a planear la redacción, aportando únicamente el tema, “cuenta como fueron tus últimas vacaciones de verano”, se sentirá perdido, le resultará una tarea tediosa y aburrida y los resultados del texto final habrán defraudado nuestras expectativas iniciales. El docente debe ser un guía en el proceso de escritura y ayudar al aprendiz en la secuenciación de la actividad escrita, monitorizando la escritura en el aula y ofreciendo respuesta a sus necesidades durante el proceso de composición (Cassany, Luna y Sanz 1994: 263-267).

Como parte de este entrenamiento previo, debemos crear en el aprendiz la conciencia de a quién está dirigido el texto que está escribiendo y cuál debe ser la adecuación hacia ese destinatario concreto (Hyland 2003: 49), analizar el perfil e intereses de sus lectores y los objetivos que persigue su escrito, así como el contexto en el que se inserta su discurso (tema, género, etc.). En conclusión, el escritor deberá utilizar técnicas variadas para escribir en función de cada lector, por lo que el docente habrá de guiarle en la producción del texto, mostrando las distintas fases de las que se compone con el fin de facilitarle la tarea de escribir (adaptado de Giovannini et al.,

1996: 77-78):

- la génesis del tema y la activación de ideas (lluvia de ideas, escribir las palabras relacionadas con el tema, etc.),
- la organización (utilizando organigramas, mapas mentales, esquemas, etc.) antes de escribir, de forma que se facilite el desarrollo de los procesos cognitivos,
- el input lingüístico necesario para realizar la actividad (elementos lingüísticos, léxicos y funciones necesarios para componer el texto), y la consulta lingüística profesional del docente durante la actividad,
- proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo en que se va a escribir con antelación a la composición o durante la planificación (llevar modelos de texto para que se familiarice con el tipo de texto que va a escribir, trabajar el léxico y fraseología específicos, etc.). Debemos capacitar al estudiante para que consiga reconocer los mecanismos de organización del discurso, facilitar el acceso al material de consulta (gramática, diccionarios, modelos de texto, etc.) durante la fase de textualización, con el fin de que aprenda a utilizarlos de forma autónoma, fomentando así su control sobre el proceso de composición,
- fomentar la interacción en el aula para que los aprendices planifiquen la composición e intercambien información sobre el texto que van a escribir y revisen los borradores y las distintas versiones del producto escrito de sus compañeros. La tediosa y agotadora tarea de escribir se agiliza cuando se ejecuta de forma colaborativa en la clase, y durante esa interacción surgen nuevas ideas que se incorporan en la revisión y una nueva planificación reestructuradora del texto.

En definitiva, debemos ayudar al aprendiz a que organice la tarea en pasos sucesivos que le permitan trabajar paulatinamente los diferentes procesos de composición con la asistencia experta del profesor en cada momento. Por ejemplo, en

lugar de pedirles que escriban una carta a un amigo sobre el próximo viaje que van a realizar, resulta mucho más productivo y enriquecedor desde el punto de vista discursivo que le pidamos primero que haga una lista de los objetos que necesita llevar en su viaje, escribir un correo electrónico a su agencia de viajes para conseguir la información sobre su vuelo, escribir al hotel para hacer una reserva, etc. Además, con este tipo de actividades conseguiremos que el estudiante se familiarice con distintos tipos de textos y acumule un número mayor de recursos en la práctica escrita, así como que se habitúe a escribir con una finalidad comunicativa. Este factor posiblemente contribuirá a que disminuya el tedio y le dará al aprendiz la oportunidad de tomar conciencia sobre la escritura concebida como una actividad que cuenta con técnicas y objetivos propios, y que forma parte de la vida cotidiana, por lo que resulta necesaria e imprescindible para desenvolverse en un contexto extranjero (Camps 1994: 26-29, Bereiter y Scardamalia 1987: 125-128).

Algunos de los autores que han trabajado la retórica contrastiva (Connor 1996: 56 y Grabe y Kaplan 1996: 96) han puesto de manifiesto que cuando el aprendiz escribe transfiere algunos de los conocimientos y estrategias que posee en la L1 a la L2, como en la planificación del escrito o en la etapa de la revisión, aunque no pueda decirse lo mismo de la gramática y del vocabulario, que hay que aprender como un elemento nuevo. Como han señalado Roca de Larios, Manchón Ruiz y Murphy (2007: 162-163), estos reducidos conocimientos lingüísticos provocan – especialmente en los estadios iniciales– que haya un mayor número de pausas en la composición en comparación con los escritores en su LM, provocadas por las repetidas consultas lingüísticas que efectúa el aprendiz, así como una mayor cantidad de revisiones y un consecuente descuido de otras áreas, como las de la planificación o la reelaboración de las ideas. Este hecho incide en que se produzca una mayor desorganización en el escrito final, con frecuentes

errores de cohesión, coherencia o adecuación, producidos por la sobrecarga a la que se ve sometido el aprendiz en el proceso de composición, que normalmente privilegia las estructuras lingüísticas y el vocabulario en detrimento de los componentes discursivos del texto.

Williams (2004: 31) y Casanny (1993:25), señalan que el proceso de composición es un proceso complejo en el que intervienen una gran cantidad de factores, hecho que puede producir una sobrecarga mental en el escritor inexperto en la L2, que no tiene automatizados aún algunos de estos elementos por la limitación de respuesta del cerebro, que únicamente está capacitado para prestar atención a un número restringido de procesos.

En los niveles superiores, una vez que la lengua ha sido automatizada, el aprendiz escribirá textos más complejos en los que se centrará en la planificación, la selección de los contenidos, la revisión de los borradores, la coherencia del texto, el estilo, la relación de las ideas y la estructuración de los contenidos, etc.

Grabe y Kaplan (1996: 200) evidencian que saber escribir en una L1 no significa que sepamos escribir en una L2, pero indican algunos conocimientos importantes que favorecen la enseñanza de la escritura, basándose en los estudios existentes en retórica contrastiva.

1. El discernimiento de los modelos retóricos de organización y la frecuencia de varios modelos (exposición/ argumentación: clasificación, definición, etc.)
2. Conocimiento de las convenciones de la composición y las estrategias necesarias para generar textos (pre-escritura, recopilación de datos, revisión, etc.).
3. Comprensión de la morfosintaxis de la lengua objeto, particularmente de su aplicación al nivel entre las frases.
4. Conocimiento de los mecanismos para crear coherencia de la lengua objeto.
5. Noción de las convenciones de escritura de la lengua objeto en el sentido de la frecuencia y la distribución de tipos y apariencia de los textos (carta, ensayos, informe).
6. Percepción de las características de la audiencia y las expectativas en la cultura objeto.
7. Comprensión de la materia que se trata, incluyendo el “lo que todo el mundo sabe” en la cultura objeto y el conocimiento especializado.

4.4.3 La corrección de la expresión escrita

Se entiende la revisión del escrito como una revisión que efectúan de forma conjunta el docente y el aprendiz, tratando de promover en la medida de lo posible la revisión autónoma de los textos por parte del estudiante (Ortega Ruiz y Torres González 1994: 301). La corrección entendida en un sentido unidireccional carece por completo de sentido y sus nulos resultados no avalan su uso en la clase. Nos sumamos así al criterio seguido por Cassany (1993a: 21-23) que defiende que no se debe evaluar la calidad de un texto escrito solo a partir de las faltas gramaticales, prescindiendo tanto del resto de propiedades textuales como de las estrategias de composición. Nos interesa tanto el proceso de la composición del texto como el proceso de la composición mental. Es más, resulta contraproducente la devolución de los textos corregidos por parte del docente porque suelen llegar tarde, una vez que el proceso de escritura ha finalizado y las dificultades de composición han sido desterradas ya de la memoria (Hyland 2003: 23-24 y Buyse 2006: 85). Además, las indicaciones del profesor suelen ser, en ocasiones, difíciles de interpretar por parte del alumno (es realmente complejo indicar por escrito por qué un párrafo está mal construido, cual es la falta de coherencia de un texto, los errores en la cohesión o marcar, por ejemplo, los errores sintácticos del escrito).

Otra cuestión a la que debemos atender dentro de la corrección es que no es necesario corregirlo absolutamente todo en la producción que nos entrega el estudiante. Se corregirá sólo aquello que se ha enseñado, y en particular aquello que dificulta la comprensión del escrito. El primer borrador, como expone Alonso (cit. Moreno et al., 1999: 81), no debe corregirse, sino comentarse y, a partir de él, dar pautas al estudiante sobre la introducción de nuevos conectores discursivos, reglas de adecuación para mejorar el texto, hacerle consciente y partícipe de la necesidad de corrección, etc.

Compartir con el alumno la toma de decisiones sobre la corrección es necesario y recomendable. Se puede llegar a acuerdos para que sean revisados periódicamente e incluso el grupo puede elaborar un sistema de signos para marcar los errores. Se trata, en definitiva, de implicar al alumno en el proceso de revisión y reescritura de manera que se incremente su motivación y su responsabilidad en el aprendizaje y mejore el texto definitivo (Britton 1996: 323 y Bereiter y Scardamalia 1987: 45-48).

Directamente relacionado con este aspecto está el factor afectivo aplicable a la corrección. La autoestima del aprendiz decae ante la marabunta roja que advierte de los errores del estudiante con estruendo de neones. Es por ello que todas esas indicaciones que hace el docente en el texto corregido no son seguidas por la mayor parte de los estudiantes con interés y espíritu analítico, sino que terminan siendo desterradas y sepultadas en la carpeta del olvido, de donde ya no regresarán (Cassany, Luna, Sanz: 1993: 262 y Flower 1989: 45).

Una iniciativa constructiva en la corrección parte de una práctica más interesante en la que se trata de estimular al estudiante para que identifique los errores y corrija el texto por su cuenta. No obstante, aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir. Una práctica habitual es que el profesor utilice una serie de códigos en la corrección de textos escritos que ayude al estudiante a identificar sus faltas y a reflexionar sobre las posibles causas que las motivaron, despertando así la atención correctiva hacia esta materia.

Una actividad muy aconsejable para desarrollar la conciencia ortográfica del alumno –principio sin el cual no granará la enseñanza en la expresión escrita– es la de registrar los errores que se cometan según su frecuencia, clasificándolos en una tabla que el propio alumno elabora a partir de un modelo taxonómico sugerido por el profesor, y que podrá ser modificado por la experiencia del aprendiz con el fin de

adaptarse a sus necesidades. Esta tarea persigue la sistematización de los errores cometidos en los distintos subsistemas que integran el sistema lingüístico y discursivo, lo que puede convertirse en un incentivo para la reflexión metalingüística y para la autoevaluación (Casanny 1993: 29, Ortega Ruiz y Torres González 1994: 63-64).

Por último, no está de más advertir que entre nuestros objetivos en la corrección no figura la profesionalización del escritor para que publique exitosas novelas, finamente escritas desde el plano técnico, como pueden ser las de Gabriel García Márquez o Mario Vargas Llosa, sino que el estudiante consiga mejoras paulatinas en sus conocimientos y habilidades en la destreza escrita, de acuerdo con la teoría de evaluación formativa (Cassany 2005: 85; Camps 1994:23-26):

- que cometa cada vez menos errores,
- que tome conciencia de sus limitaciones,
- que encuentre procedimientos necesarios para superarlos,
- que vaya autorregulando su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma.

En este sentido, Cassany (2005: 84), configura un decálogo para la corrección en el que se contemplan y resumen estas medidas.

1. Cambia sólo los errores que el alumno puede aprender.
2. Corrige mientras el alumno escribe o mientras tenga fresco lo que ha escrito. Tutoriza en clase los grupos y las parejas que están escribiendo.
3. Modifica las versiones previas al texto (borradores, esquemas).
4. Habla con los autores, si es posible, antes de marcar gráficamente el texto.
5. Indica los errores y pide a los alumnos que busquen soluciones y mejoras. Negocia con el aprendiz un sistema claro de anotación.
6. Da instrucciones para mejorar el escrito: reescribe el texto, amplía el párrafo tercero, añade más puntos o comas en el segundo párrafo, etc.
7. Deja tiempo en clase para leer y comentar las correcciones.
8. Enseña al alumnado a autocorregirse con guiones, pautas, diccionarios, gramáticas.
9. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Varía las técnicas.
10. Adapta la corrección de cada texto a las necesidades y los intereses de su autor.

4.5 Secuencia didáctica en el aula

Se puede definir una secuencia didáctica como la sucesión premeditada (planificada) de actividades, las cuales se desarrollan con un determinado ritmo en un periodo de tiempo establecido. El énfasis de la misma está en la sucesión de actividades y no, en las actividades en sí, criterio que se justifica por la resignificación que adquiere el encadenamiento de las mismas. Dichas estructuras didácticas surgen bajo un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Las secuencias didácticas conceden a la interacción entre el docente y los alumnos, con el fin de que los estudiantes alcancen gradualmente autonomía y autoregulación, y a la relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de éste.

Asimismo, sostienen que para lograr el éxito de una secuencia se debe lograr la activa participación de los alumnos en el proyecto, lo que supondrá desarrollar una serie de procedimientos y estrategias, tales como: análisis de los conocimientos previos de los estudiantes, planificación global y próxima a sus intereses, explicación y justificación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, síntesis constante del estudio y las actividades realizadas. Del mismo modo, se incorporan la valoración continua del trabajo individual y colectivo; y el uso de la evaluación como un instrumento mediante el cual se valora el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, se determina la regulación pertinente y se modifican los mecanismos de construcción de conocimientos.

Ahora bien, este tipo de estructura constructivista, obviamente, se aplica en la enseñanza de la lengua. Sin embargo, nos centraremos en las secuencias didácticas sobre la composición escrita por su pertinencia con la investigación.

4.5.1 Estrategia didáctica sobre la composición escrita

Pérez y Terrón (2005: 26) y Martín Peris (1996: 63), sostienen que una secuencia didáctica sobre la composición escrita se compone de una serie de objetivos, contenidos y actividades estructuradas y articuladas en un proyecto de escritura que posee una doble dimensión: la comunicativa y la de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Schneuwly (1988: 36), define esta estructura didáctica como un “conjunto organizado por lecciones con un número limitado de objetivos, que tiene por objeto una acción lingüística en el marco de un proyecto”. Asimismo, este autor propone una clasificación de actividades que deben desarrollarse en las secuencias didácticas sobre la composición escrita. La misma se divide en cuatro grupos; en el primero incluye aquellas actividades que motiven al alumno, así como la evaluación de sus conocimientos previos sobre la acción lingüística seleccionada. Un segundo grupo, en donde se trabaje el contenido y la forma del género textual designado; el tercer grupo, comprenderá las actividades referentes a la elaboración de textos y finalmente, un último grupo, correspondiente a la evaluación y revisión de las producciones en función de los objetivos propuestos y las tareas realizadas.

Las actividades propuestas por Schneuwly (1995: 38-50) se desarrollan “progresiva y simultáneamente” en las tres fases de una secuencia sobre la composición escrita: preparación, realización y evaluación. En la primera fase, se realizarán tareas como la determinación del proyecto, la elección de una acción lingüística en donde se tomen en cuenta elementos como el lugar social en donde se desarrollará la secuencia, el destinatario al que se dirige, entre otros. También se realiza la evaluación de los conocimientos previos que sirvieron para diagnosticar las capacidades y habilidades que posee el alumno hasta ese momento; asimismo, permite reajustar los contenidos y

objetivos a la realidad del aula. De igual manera, se realiza la exposición de los objetivos de enseñanza y aprendizaje establecidos, con el fin de sensibilizar a los alumnos acerca del logro de los objetivos propuestos.

En segundo lugar, encontramos la fase de realización, ésta comprende actividades relacionadas con el estudio de los textos que se planean redactar; así como, a la misma producción de las composiciones. Es importante recalcar, que estas actividades pueden variar según el desarrollo de la secuencia. Las actividades que se realizan en esta fase son las siguientes: lectura crítica de textos auténticos o sociales, la cual permitirá conocer, caracterizar, construir vocabulario y resolver problemas lingüísticos acerca de dichas estructuras textuales; así como, la lectura crítica de las composiciones de los alumnos que permitirá resolver desaciertos y observar otras posibles estructuras a usar. Otra actividad correspondiente a esta fase es el uso de las pautas de control, las cuales acompañarán al escritor durante la redacción y le permitirá reflexionar y valorar sobre sus progresos; así como, retextualizar una vez identificados los desaciertos. Otras actividades propias de esta fase serán los trabajos de escritura simplificada y ejercicios locales, la interacción oral en el aula, la observación de las características discursivas, estructurales y lingüísticas del género textual, y la producción de textos. Esta última implica lo relacionado con los procesos cognitivos de la escritura; así como, la colaboración del escritor y el lector en la producción del discurso.

La última fase, se refiere a la evaluación a la que Camps (2004: 45-50) y Casanny (2005: 45) caracterizan como simultánea y recursiva, debido a que puede realizarse en cualquiera otra fase de la secuencia. Cabe resaltar el importante rol que desempeña la evaluación formativa en esta fase, ya que le permitirá al docente una

proximidad favorecedora para el monitoreo del desarrollo de la secuencia

4.6 Taller de escritura

Un taller de escritura, de expresión por la palabra, no sería tal si no contemplara la lectura: entendemos el taller como un camino de exploración que se gradúa en un proceso de apertura a nuevos modos de escribir y de leer. De ese diálogo entre libros/lectores/autores, surge la creación e incluso acaso el valor de la reescritura, el trabajo con su herramienta, la palabra (Alvarado, Rodríguez y Tobelem 1981: 8-12).

Pensamos el taller como un espacio en constante evolución, un lugar atravesado por la búsqueda, los sucesivos descubrimientos, el placer, a la vez que de circulación de materiales diversos donde las múltiples vinculaciones con la palabra se renuevan cada vez.

Búsqueda, exploración y descubrimiento son elementos de un proceso para el que se requiere un esfuerzo sostenido y también de un guía que acerque lecturas y actividades variadas, buscando romper lo uniforme, lo preestablecido, lo oficial, lo escolarizado. En un taller debemos ir tras el estímulo de la creatividad, incitando a profundizar el deseo y a expandir el campo de intereses. Es ahí donde el coordinador que se hace cargo de un grupo pone en juego sus mejores aptitudes (Lardone y Andruetto 2007: 12).

El taller de escritura constituye una propuesta valiosa pues coloca al alumno en un lugar de escritura libre, placentera y desprovista de los esfuerzos sistematizados y propios de la implementación de las secuencias de enseñanza de escritura. Constituyen, por lo tanto, un modelo alternativo para favorecer el proceso de escritura. Sus posibilidades de organización pueden comprender desde una aplicación sistemática y pautada en encuentros periódicos y permanentes hasta actividades independientes

derivadas de motivos y necesidades propias de un contexto comunicativo más abarcador (Lardone y Andruetto 2008: 15-16).

El taller de escritura es otra forma de aprender a escribir que requiere la interacción de aquellos que lo integran y que ofrece una tarea en torno a la cual no sólo hay un aprendizaje de técnicas, sino una motivación, un ambiente adecuado para escribir, un método de evaluación, un “feedback”. Una de las diferencias más significativas entre un taller y una clase es el carácter informal que el primero tiene frente al segundo. Las intervenciones de los alumnos son más frecuentes y la tarea del profesor va más allá de la tarea de un docente que instruye: es el coordinador de las actividades, el consejero que proporciona unas valiosas aportaciones y que ayuda a reflexionar sobre la forma de realizar de la mejor forma posible el producto final. Esta forma de intervenir en el taller coincide con el nuevo papel que al docente otorga el *MCER*: el alumno se responsabiliza más con la tarea –en este caso la escritura- y el profesor coordina y guía pero no interviene directamente: se trata de obtener gradualmente (con una intervención del docente cada vez menor) una mayor autonomía del alumno en la tarea (MCER 2001: 143).

En el taller se aprende a planificar, a organizar, a plantearse alternativas estimulando la creatividad, y sobre todo se aprende a criticar y a evaluar. Las opiniones de nuestros lectores nos ayudan a mejorar y a entender cómo ha recibido nuestro lector aquello que hemos escrito. No se pretende sólo una escritura autónoma al final del proceso, se pretende también que el alumno aprenda poco a poco a criticar y a valorar los trabajos de sus compañeros y el suyo propio. Dado que escribir con propiedad es necesario en la mayor parte de las asignaturas (la evaluación se realiza a través de exámenes y ejercicios escritos en la mayor parte de los casos) el taller de escritura resulta útil para un gran número de materias (Montes 2008: 5).

Enseñar a escribir en lengua extranjera a través de un taller no tiene por qué suponer rechazar por completo la metodología más tradicional, podemos aprovechar aquello que nos interese, modificarlo, adaptarlo, complementarlo o sustituirlo en parte. Incluso el material ofrecido por el propio libro de texto puede utilizarse como punto de partida en el desarrollo del taller.

Enseñando a escribir a través de un taller ofrecemos un ambiente más informal, donde el profesor no se limita a dar las instrucciones necesarias para que el alumno produzca un texto, sino que trata de licitar las respuestas a través de las intervenciones de los propios alumnos. Además, estimula a los alumnos proporcionando un ambiente óptimo para escribir; dependiendo de los casos puede redistribuir los pupitres, traer música o distintos objetos (posters, fotografías, etc.) que puedan servir de inspiración para la escritura. También proporciona ayuda cuando aparece un “bloqueo mental” e intenta eliminar los miedos a la hora de enfrentarse al papel en blanco. La motivación en el taller es un factor clave para el éxito del producto final (Cowley 2002: 3).

4.6.1 Diseño para la composición escrita

El trabajo de taller implica una concepción particular de aprendizaje, que le da sustento y comprende, entre otras cosas (Delmiro Coto 2002: 40).

Tiempo de trabajo: Para un grupo de jóvenes un lapso de hora y media o dos horas, permite un buen funcionamiento. El taller debe pensarse como una situación regular y continua.

Espacio: Un lugar cálido, donde puedan mirarse a la cara, sentados en sillas o en el suelo, en un círculo o dispersos.

Clima: Se busca crear un espacio abierto donde tenga cabida los cuestionamientos, los desvíos y que suponga libertad de acción para todos. Un sitio para escuchar y para opinar, respetar el espacio y el tiempo del otro, coincidir, disfrutar, etc. El clima es un factor definitorio de un taller, porque de él depende el grado de apertura de los participantes, las posibilidades de descubrimiento, para expandir lo imaginativo, lo lúdico, etc.

Coordinación: Cualquier coordinador que tenga un caudal de lecturas y crea en lo que hace, podrá encontrar sus propias técnicas y cambiarlas cuando las circunstancias lo requieran. El rol del coordinador no debería pensarse a sí mismo como único centro de

atención ni poseedor de todo el conocimiento, sino como alguien que controla los tiempos sin ejercer autoritarismo, ayudando a ordenar. Si falta una organización que vertebré el espacio de trabajo se correrá el riesgo de sustituir lo expresivo por la invasión de necesidades y problemas particulares. Cada coordinador llega al taller con su bagaje de lecturas y su visión de la escritura, intentando acercar la mayor diversidad de libros, elementos, técnicas, de modo que circulen lo conocido y lo nuevo, lo previsible y las sorpresas. De ahí la importancia de su formación lectora, porque se espera que sea un lector intenso.

Una secuencia ordenadora y frecuente podría ser:

Motivación: Tiempo del que el coordinador dispone para crear un clima que provoque el deseo de expresarse, aportando diversos estímulos: música, imágenes, recuerdos, colores, texturas

Consigna: Se trata de una suerte de deber lúdico. Un escollo provocador que quien coordina ofrece a los participantes, para que estos lo resuelvan en un tiempo previamente acordado. La consigna dispara la escritura hacia recorridos no habituales en busca de lo particular, lo diferente, lo diverso.

Tiempo de escritura: Es el destinado a la producción en el espacio mismo del taller. El tiempo necesario debe ser breve, para permitir la salida de lo más intuitivo y de lo azaroso, facilitar la rápida organización y porque la idea no es alcanzar resultados perfectos sino sencillamente manipular las palabras en un trabajo inmediato, placentero. La extensión depende del perfil del taller, de la edad de los participantes, de la modalidad de la consigna, etc.

Lectura de las producciones: Casa reunión de cierra con la lectura o muestra de las producciones de los participantes. Con una regla de oro: nadie debería irse sin tener la oportunidad de compartir lo que ha hecho, pero también dependerá de la delicadeza del coordinador de no obligar a hacerlo.

Cierre: Momento para compartir lo que ha sucedido; ¿cómo se sintieron?...Tal vez la lectura de un poema o cuento breve, los despida con la idea de que las palabras acompañan más allá del acto de escribir.

En un taller de escritura, se explora cada uno en sí mismo, para abrir a un mundo que es susceptible de ser leído, narrado, compartido y modificado.

CAPÍTULO V. EL TEXTO ARGUMENTATIVO. *UNA ESCRITURA AUTÓNOMA PARA SINOHABLANTES: PROPUESTA DIDÁCTICA*

5.1 Propuesta didáctica: diseño y estructura

Esta investigación llamada a generar cambios positivos en la composición escrita de los estudiantes objeto de estudio, se centró en una secuencia didáctica denominada: *El texto argumentativo: una escritura autónoma para sinohablantes*. Su cronograma fue de dos horas en dos sesiones semanales, cumpliendo con el horario establecido para el *Centro Confucio* de la ULPGC en el curso académico 2010-11.

Esta secuencia basada en los protocolos verbales y centrada en el proceso de desarrollo de la competencia discursiva permitió al alumno seleccionar un género discursivo de su agrado, a fin de poner en práctica todo el proceso de composición escrita. Durante su desarrollo se utilizaron fichas con contenidos teóricos las cuales permitieron una discusión analítica. Asimismo, se entregaron pautas de control que sirvieron de orientación para el alumno en diferentes facetas de la secuencia didáctica, como por ejemplo; cuestionarios, periódicos, lluvia de ideas, etc. Una vez culminado el proceso se aplicaron instrumentos evaluativos con la finalidad de valorar el trabajo realizado.

Dicho esto, se presenta un cuadro resumen de la propuesta. En éste se denomina la secuencia y se establecen las unidades didácticas que se iban a trabajar, así como las características necesarias para su aplicación. Asimismo, se anexa una guía-resumen de las sesiones que se pretenden desarrollar.

EL TEXTO ARGUMENTATIVO: una escritura autónoma para sinohablantes

Objetivo

Analizar reflexivamente la producción escrita por medio de la elaboración de un taller de escritura con el fin de motivar la escritura de textos argumentativos en estudiantes del Centro Confucio de la ULPGC.

Proceso de composición escrita

Unidades didácticas

El texto argumentativo y sus aspectos lingüísticos

Taller de escritura: Hacia el texto argumentativo

OBJETIVOS

- 1- Valorar la producción escrita inicial mediante una prueba diagnóstica con el fin de conocer las necesidades en ese campo.
- 2- Identificar los textos argumentativos como formato textual a través de su caracterización con el fin de producirlos.
- 3- Conocer los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos mediante la comprensión de textos argumentativos con el fin de identificarlos y usarlos durante la composición escrita.
- 4- Descubrir el taller de escritura, mediante una secuencia didáctica, como una herramienta para la actualización del proceso autónomo de composición escrita.
- 5- Evaluar la secuencia didáctica a través de un cuestionario con el fin de valorar los resultados obtenidos.

Contenidos
1. El proceso de composición escrita
2. El texto argumentativo: definición, características y estructura
3. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo: semánticos, sintácticos y pragmáticos

COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
INSTRUMENTALES	SISTEMÁTICAS	PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis y síntesis -Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica -Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio -Conocimiento de una segunda lengua 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad crítica y autocrítica -Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones -Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) -Toma de decisión 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en equipo -Habilidades personales -Apreciación de la diversidad y multiculturalidad -Habilidad para trabajar en un contexto internacional -Conocimiento de culturas y costumbres de otros países -Habilidad para trabajar de forma autónoma -Iniciativa y espíritu emprendedor -Preocupación por la calidad -Motivación de logro

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
LINGÜÍSTICA	DISCURSIVA	INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para descubrir situaciones impredecibles -Habilidad para explicar los puntos principales de una idea con precisión. -Habilidad para expresar sentimientos sobre temas abstractos y culturales. -Dispone de vocabulario y elementos lingüísticos suficientes para expresarse sobre temas como familia, temas de actualidad, trabajo, entre otros 	<ul style="list-style-type: none"> -Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. - Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos. - Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar lo que quiere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera. - Habilidad para desarrollar la sensibilidad cultural. - Capacidad para identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. - Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera.

5.1.1 Unidades didácticas

SECUENCIA DIDÁCTICA:
El texto argumentativo: una escritura autónoma en ELE

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 1:
Título: El texto argumentativo y sus aspectos lingüísticos

Objetivos
1. Identificar los textos argumentativos como formato textual a través de su caracterización con el fin de producirlos.
2. Conocer los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos mediante la comprensión de textos argumentativos con el fin de identificarlos y usarlos durante la composición escrita
Contenidos
1. El texto argumentativo: definición, características y estructura.
2. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo: semánticos, sintácticos y pragmáticos.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
INSTRUMENTALES	SISTEMÁTICAS	PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis y síntesis -Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica -Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio -Conocimiento de una segunda lengua 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de crítica y autocrítica -Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) -Toma de decisión 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en equipo -Habilidades personales

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
LINGÜÍSTICA	DISCURSIVA	INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para descubrir situaciones impredecibles -Habilidad para explicar los puntos principales de una idea con precisión. -Habilidad para expresar sentimientos sobre temas abstractos y culturales. -Dispone de vocabulario y elementos lingüísticos suficientes para expresarse sobre temas como familia, temas de actualidad, trabajo, entre otros 	<ul style="list-style-type: none"> -Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. - Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos. - Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar lo que quiere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera. - Habilidad para desarrollar la sensibilidad cultural. - Capacidad para identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. - Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera.

Metodología	
-Expositiva	-Hermeneútica

Actividades		
-Exposición didáctica	-Lluvia de ideas	-Actividades prácticas

Evaluación

-Diagnóstica

-Formativa

Instrumentos de evaluación

-Cuestionario

-Observación directa

Duración de la secuencia

-Dos (2) sesiones de trabajo de dos (2) horas cada una, distribuidas en dos (2) sesiones semanales

Recursos necesarios

-Fichas teóricas

-Pizarra

SECUENCIA DIDÁCTICA:
**El texto argumentativo: una escritura autónoma para
 sinohablantes**

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2:
**Título: Taller de escritura: Hacia el texto
 argumentativo**

- Objetivos**
1. Descubrir el taller de escritura, mediante una secuencia didáctica, como una herramienta para la actualización del proceso autónomo de composición escrita
 2. Fomentar la motivación hacia la producción de textos argumentativos por medio de actividades prácticas con el fin de optimizar la actitud hacia producción textual

- Contenidos**
1. El proceso de composición escrita
 - 2 El texto argumentativo: definición, características y estructura
 3. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo: semánticos, sintácticos y pragmáticos

COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
INSTRUMENTALES	SISTEMÁTICAS	PERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis y síntesis -Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica -Conocimientos generales básicos sobre el área de 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de crítica y autocritica -Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) -Toma de decisión 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en equipo -Habilidades personales -Habilidad para trabajar de forma autónoma -Preocupación por la calidad

estudio		-Motivación de logro
-Conocimiento de una segunda lengua		

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
LINGÜÍSTICA	DISCURSIVA	INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para descubrir situaciones impredecibles -Habilidad para explicar los puntos principales de una idea con precisión. -Habilidad para expresar sentimientos sobre temas abstractos y culturales. -Dispone de vocabulario y elementos lingüísticos suficientes para expresarse sobre temas como familia, temas de actualidad, trabajo, entre otros 	<ul style="list-style-type: none"> -Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. - Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos. - Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar lo que quiere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera. - Habilidad para desarrollar la sensibilidad cultural. - Capacidad para identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. - Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera.

Metodología	
-Expositiva	-Hermeneútica

Actividades	
-Identificación de los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos en los textos argumentativos	
-Producción de un texto argumentativo	

Evaluación

-Formativa

Instrumentos de evaluación

-Cuestionario

-Observación directa

Duración de la secuencia

-Cuatro (4) sesiones de trabajo de (2) horas cada una, distribuidas en dos (2) sesiones semanales

Recursos necesarios

-Fichas teóricas y prácticas

-Pizarra

-Periódicos

5.1.2 Resumen de sesiones

1) **FASE DE REFLEXIÓN:** Contacto con los alumnos del Centro *Confucio* de la ULPGC.

2) **FASE DIAGNÓSTICA:** (Sesión 1). Aplicación del análisis de necesidades (ver /anexo A).

3) **INICIO FASE DE ACCIÓN:** (Sesión 2). Se presentan resultados de análisis de necesidades, haciendo énfasis en las deficiencias percibidas. Con esto se buscó que el grupo tomara conciencia de sus debilidades escriturales.

Seguidamente se promueve una lluvia de ideas (ver anexo B) en la búsqueda de soluciones de forma democrática. Se fomentó que el grupo sugiriera posibles estrategias para abordar dichas deficiencias. Una vez contrastadas las sugerencias, la investigadora presenta una propuesta al grupo con la que considera se alcanzaría una mejora considerable en la producción de textos argumentativos.

Esta propuesta consiste en una secuencia didáctica, que se desarrollará por medio de un taller de escritura. Abarcará, tanto en la teoría como en la práctica, el texto argumentativo. Es decir, se iniciará con una revisión teórica con el fin de revisar los conocimientos previos para posteriormente realizar ejercicios que consoliden dichos conceptos, antes mencionados.

4) **FASE DE ACCIÓN.** Comienzo de la **UNIDAD I: “El texto argumentativo y sus aspectos lingüísticos”**. (Sesión 3).

Se iniciará la revisión teórica. Específicamente se revisará el concepto y las características del texto argumentativo, a través de una lluvia de ideas (ver anexo C) y

se les entregará una ficha teórica (ver anexo D) para apoyarse en las dudas. Seguidamente se les entregará fragmentos de diferentes tipos de textos y tendrán que diferenciarlos y comentar sus características (ver anexo E). Otra actividad de esta sesión consistirá en leer un fragmento de un texto argumentativo y contestar a una serie de preguntas sobre las partes en las que se divide dicho texto (ver anexo F). Con estas actividades conseguiremos que los estudiantes conozcan e identifiquen las características de este tipo de texto.

5) FASE DE ACCIÓN: (Sesión 4).

Se continúa con la revisión teórica de cada uno de los elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos. Se les entregará una ficha teórica con la presentación de los diferentes elementos (ver anexo G). Con esta revisión teórica se pretende fomentar la interacción ya que se le exhortaba al grupo para que reflexionara acerca del frecuente uso de estos elementos. Identificar con qué frecuencia lo utilizan, especificándolos con ejemplos.

UNIDAD II: 5) FASE DE ACCIÓN; BLOQUE PRÁCTICO

5) FASE DE ACCIÓN. (Sesión 5).Comienzo de la UNIDAD II: **Taller de escritura: Hacia el texto argumentativo. BLOQUE SINTÁCTICO.**

En esta sesión trabajaremos el bloque sintáctico. Se les entrega un texto argumentativo cuyo tema es la multiculturalidad (ver anexo H) Los informantes deben trabajar los aspectos sintácticos que encuentren en el texto. La actividad se realizará en un primer momento de forma individual y una vez realizada la actividad se expondrá de forma oral y en grupo. Con esta actividad, los informantes descubrirán las características sintácticas de un texto argumentativo.

6) FASE DE ACCIÓN. BLOQUE SEMÁNTICO. (Sesión 6)

Se les entregará un texto argumentativo en el que se pueden observar todos los términos técnicos, para trabajar el bloque semántico (ver anexo I). Los informantes deben extraer los aspectos semánticos y explicarlos.

Al finalizar esta sesión, se les informa de que para el comienzo de la sesión 7, deberán traer noticias buscadas en la prensa española que traten cuestiones polémicas.

Posibles temas: Muerte de Gadafi: buscar noticias políticas a favor/en contra.

7) FASE DE ACCIÓN. BLOQUE PRAGMÁTICO: (Sesión 7).

La sesión comienza con una puesta común de las noticias. Para ello, se le pide a cada informante que exponga al resto de la clase lo que ha encontrado. Todos deben resumir la cuestión polémica de su noticia en una sola frase y escribirla en la pizarra.

Con esta actividad se trabajará el bloque pragmático ya que cada informante establecerá su punto de vista y su criterio y textualizarán su opinión. Seguidamente se les entregará una actividad de los aspectos pragmáticos en el que tienen que visualizar unas imágenes y responder a una serie de preguntas (ver anexo J).

8) FASE DE ACCIÓN: (Sesión 8).

Los informantes deberán redactar un texto argumentativo expresando su opinión a favor o en contra de un tema polémico. Se escribirá en la pizarra un listado de temas en forma de tesis o de preguntas que les guíen. Las posibles temáticas fueron las siguientes:

*¿Es posible encontrar el amor en Internet?
La pena de muerte: ¿justicia o venganza social?*

*¿Un hambriento tiene derecho a robar?
Los concursos de belleza: ¿indignos para la mujer?*

Los informantes deben elegir un tema e inventar un título a partir de la cuestión polémica que tratan. Ése será el título que tendrá su argumentación. Una vez creado el texto argumentativo en esta sección se les entregará un cuestionario para responder y poder contrastar la información. Para darnos cuenta de los cambios producidos en el proceso (ver anexo K).

9) FASE DE EVALUACIÓN: (Sesión 9).

Se les entregará a los informantes un Cuestionario de Evaluación de la Secuencia Didáctica, para evaluar su pertinente desarrollo y la función de todos los aspectos que lo conformaron (ver anexo L).

10) FASE DE REFLEXIÓN: (Sesión 9).

Se reflexiona y analiza su proceso. Desde el contacto con los informantes, la fase diagnóstica hasta la evaluación. Durante el proceso de aplicación de la secuencia didáctica a través de un taller de escritura, se van obteniendo los siguientes resultados (Ver anexos H, I):

	INFORMANTE1	INFORMANTE 2	INFORMANTE3	INFORMANTE 4	INFORMANTE 5	INFORMANTE 6
Carencias	Ausencia de oraciones coordinadas adversativas, disyuntivas y copulativas. Ausencia de incisos explicativos. No emplea el modo exclamativo, dubitativo e interrogativo.	No utiliza oraciones coordinadas disyuntivas. No emplea el modo interrogativo y dubitativo. No usa términos técnicos ni frases irónicas. No hay presencia	Ausencia de coordinación, no utiliza el modo exclamativo, interrogativo y dubitativo. No hay presencia de contenido implícito ni hipótesis. No presenta objetividad ni	No predomina la subordinación ni la coordinación. No utiliza oraciones coordinadas copulativas ni disyuntivas. Ausencia de oraciones subordinadas adverbiales.	Ausencia de coordinación y de oraciones coordinadas adversativas y disyuntivas. No usa el modo interrogativo ni el modo dubitativo. No hay presencia de contenido implícito.	Ausencia de coordinación. No emplea oraciones subordinadas adjetivas. Ausencia de incisos explicativos. No usa el modo exclamativo, ni dubitativo. Ausencia de

	Ausencia de frases irónicas. No hay presencia de intención comunicativa, no logra convencer ni persuadir al lector.	de de hipótesis. Ausencia de incisos explicativos. No utiliza oraciones coordinadas disyuntivas. No emplea el modo interrogativo y dubitativo. No evita la polisemia.	contenido implícito y no usa términos técnicos. No logra persuadir al lector.	Ausencia de incisos explicativos. No utiliza el modo interrogativo, exclamativo ni el modo dubitativo. No evita la polisemia y no utiliza frases irónicas. Ausencia de hipótesis y nexos consecutivos. No logra persuadir al lector.	Ausencia de frases irónicas. No presenta contenido implícito ni subjetividad. No logra persuadir al lector. No presenta contenido implícito. No logra persuadir al lector.	contenido implícito. No logra persuadir ni convencer al lector.
Logros	Utiliza oraciones simples, evita la polisemia, presenta objetividad. Emplea las oraciones coordinadas copulativas. Evita la polisemia, usa términos técnicos y usa propiedades de coherencia textual. Presencia de intención comunicativa	Emplea la coordinación y subordinación y usa el modo enunciativo y exclamativo. Usa nexos consecutivos, usa propiedades de coherencia textual y presenta subjetividad y objetividad. Hay presencia de incisos explicativos. Sí hay intención comunicativa y logra convencer al lector y persuadir al lector.	Emplea la coordinación. Utiliza oraciones subordinadas adjetivas. Usa el modo enunciativo y términos técnicos. Hay presencia de incisos explicativos. Evita la polisemia y usa nexos consecutivos. Presenta subjetividad. Existe intención comunicativa y logra convencer al lector.	Emplea la coordinación. Utiliza oraciones subordinadas adjetivas. Usa el modo enunciativo y hay presencia de incisos explicativos. Evita la polisemia y hay presencia de subjetividad. Existe intención comunicativa.	Predominio de la subordinación. Utiliza oraciones subordinadas adjetivas. Usa el modo enunciativo. Evita la polisemia, usa nexos consecutivos y hay presencia de objetividad. Usa propiedades de coherencia textual. Hay intención comunicativa y logra convencer al lector.	Emplea subordinación. Evita la polisemia, presenta objetividad y subjetividad. Hay nexos consecutivos. Usa el modo enunciativo. Presencia de intención comunicativa y logra convencer al lector.

Tabla 20. Datos durante la aplicación de la secuencia didáctica. Fuente: currículo académico de las alumnas

5.2 Análisis de datos obtenidos en la secuencia didáctica

ASPECTOS SINTÁCTICOS	ASPECTOS SEMÁNTICOS	ASPECTOS PRAGMÁTICOS
Utiliza oraciones simples	Usa términos técnicos	Presencia de intención comunicativa
Emplea oraciones compuestas	Evita la polisemia	Logra convencer al lector
Predomina la coordinación	Utiliza nexos consecutivos	Consigue persuadir al lector
Prevalece la subordinación	Emplea propiedades de coherencia textual	
Maneja oraciones coordinadas disyuntivas	Aplica frases irónicas	
Aplica oraciones coordinadas adversativas	Presencia de contenido implícito	
Utiliza oraciones coordinadas copulativas	Predominio de hipótesis	
Usa oraciones subordinadas sustantivas	Presencia de objetividad	
Emplea oraciones subordinadas adjetivas	Aplica la subjetividad	
Maneja oraciones subordinadas adverbiales		
Usa modo enunciativo		
Emplea modo exclamativo		
Predomina modo interrogativo		
Utiliza modo dubitativo		
Presencia de incisos explicativos		

Tabla 21. Aspectos lingüísticos del texto argumentativo.

A continuación se verá la siguiente gráfica que hace referencia a los aspectos sintácticos obtenidos después de realizar la secuencia didáctica:

El 100% de los informantes utiliza oraciones simples y compuestas en la composición del texto argumentativo (ver figura 28). Esto se puede percibir a través de la cita textual con este ejemplo que encontramos en el informante 1: *En esta sociedad, las mujeres son muy importante* y en el informante 3: *Tiene que buscar más maneras para solucionarlo...*

El 80% de los informantes emplea la subordinación (ver figura 28). Pero hay un dato negativo ya que solo un 10% emplea la coordinación (ver figura 28). Como ilustración de esto en el informante 1: *Las mujeres no solo trabajan en casa, si no también tienen sus trabajo*, en el informante 5: *Por eso, creo que el suicidio es una idea tan mala*, informante 3: *Está claro, que el gobierno necesita ayudar al hambriento* y el informante 2: *...además el derecho es una cosa que se permita entre al ley*.

ASPECTOS SINTÁCTICOS

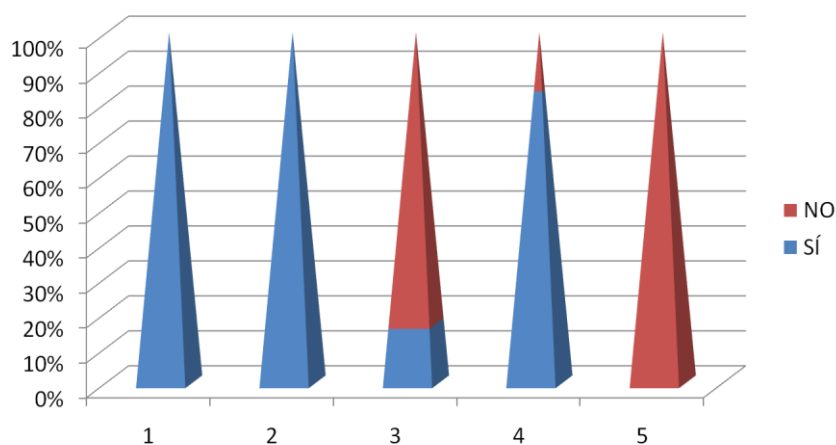


Fig. 30. Aspectos sintácticos del discurso

- 1: Utiliza oraciones simples 2: Utiliza oraciones compuestas
 3: Predomina la coordinación 4: Predomina la subordinación
 5: Utiliza oraciones coordinadas disyuntivas

En las siguientes gráficas encontramos los porcentajes de las diferentes estructuras de oraciones utilizadas por los informantes:

El 83% utiliza oraciones coordinadas adversativas (ver figura 29), por ejemplo; en el informante 3: *En primer lugar, el robo no es un derecho, sin embargo, es una delincuencia...* Las oraciones coordinadas copulativas tan solo un 17% las emplea (ver figura 30), por ejemplo; en el informante 5: *Tiene que tener valor y no atiende a la gente que ellos te aman*. Sin embargo el 100% de los informantes utilizan oraciones subordinadas sustantivas (ver figura 31); por

ejemplo; en el informante 2: *Esta es una forma que dice al gobierno sus opiniones, pero funciona mucho o no...* El 67% de los informantes usa oraciones subordinadas adjetivas (ver figura 32), por ejemplo; en el informante 3: *Hay un dicho que dice, la voluntad de la gente que sea pobre no puede ser pobre.* El 83% maneja oraciones subordinadas adverbiales (ver figura 33), por ejemplo; en el informante 5: *Quizás algunas veces piensas que eres la persona muy dolorosa, porque pierdes familia o dinero.*

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES COORDINADAS ADVERSATIVAS

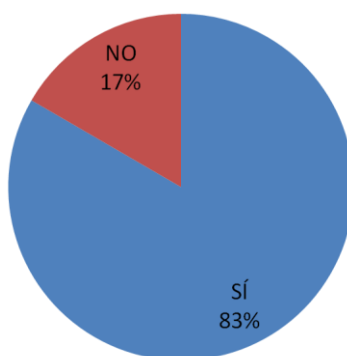


Fig. 31. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES COORDINADAS COPULATIVAS

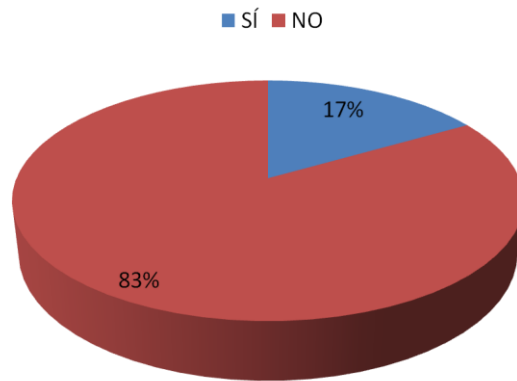


Fig. 32. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

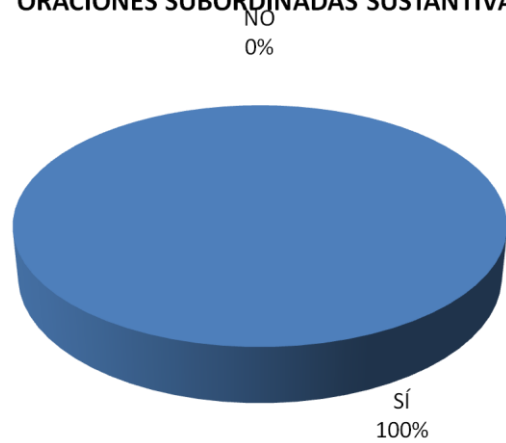


Fig. 33. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES SUBORDINADAS ADJETIVAS

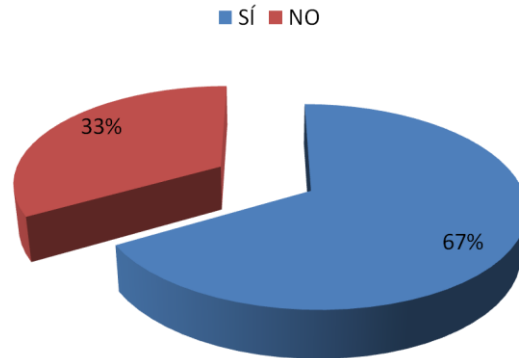


Fig. 34. Aspectos sintácticos del discurso

ASPECTOS SINTÁCTICOS

ORACIONES SUBORDINADAS ADVERBIALES

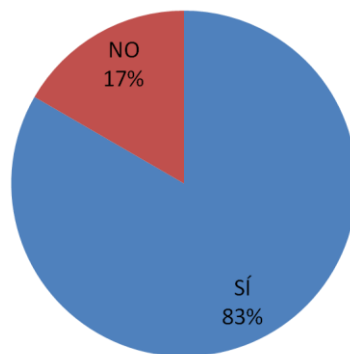


Fig. 35. Aspectos sintácticos del discurso

A continuación se verá en la siguiente gráfica los porcentajes de los distintos tipos de enunciados según la actitud del hablante y la utilización de incisos explicativos:

El 100% de los informantes usa el modo enunciativo en la composición del texto argumentativo (ver figura 34), solo el 10% emplea el modo exclamativo (ver figura 34), el 45%

usa el modo interrogativo (ver figura 34) y ningún informante utiliza el modo dubitativo (ver figura 34). Esto puede ilustrarse con frases como en el informante 6: *¡Ser más optimista, disfrutar la vida!* y en el informante 3: *¿porqué en el mundo hay muchos delincuentes...?*

Ningún informante emplea incisos explicativos propios del texto argumentativo

ASPECTOS SINTÁCTICOS

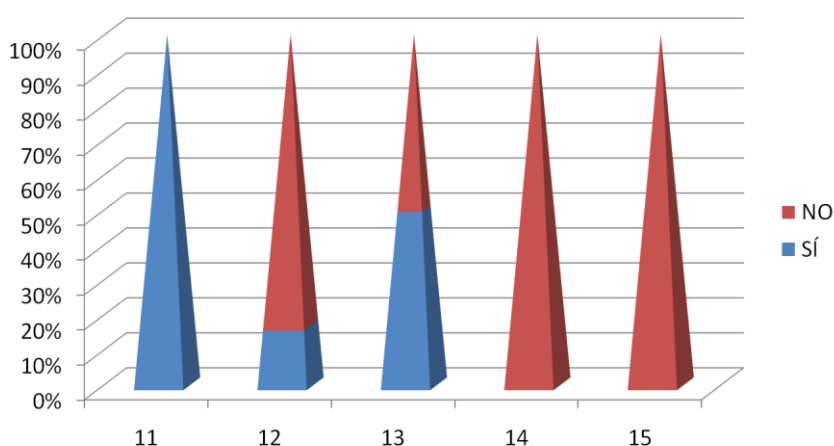


Fig. 36. Aspectos sintácticos del discurso

- 11: Usa modo enunciativo 12: Usa modo exclamativo
 13: Usa modo interrogativo 14: Usa modo dubitativo
 15: Presencia de incisos explicativos

Los resultados de los diferentes aspectos semánticos característicos del texto argumentativo: en la gráfica observamos que el 83% de los informantes usa términos técnicos (ver figura 35) en el texto argumentativo. Este dato demuestra que la mayoría de los informantes ya conocen este aspecto semántico fundamental en este tipo de texto y el 50% de los informantes evita la polisemia (ver figura 36). Dato importante, ya que puede corresponder a dos vicisitudes: por un lado que realmente los informantes eviten la polisemia por conocimiento, o por otro lado; que estos desconozcan el sentido de la polisemia y no manejen un léxico variado.

Esto se puede percibir a través de la cita textual con este ejemplo en el informante 1, el tema: concursos de belleza y emplean léxico relacionado con la belleza, por ejemplo; joyería,

mujer, belleza, personificar, sociedad moderna, hermosa.

El 67% de los informantes sí usa nexos consecutivos (ver figura 37) y el 100% emplea propiedades de coherencia textual propios del texto argumentativo (ver figura 38). Esto puede ilustrarse con frases así, encontradas en el informante 2: *Pero, para esta pregunta ¿Un hambriento tiene derecho a robar? obviamente la respuesta es que no* y en el informante 3: *Sin embargo, por esta razón, ¿podemos ir a robar?*

ASPECTOS SEMÁNTICOS

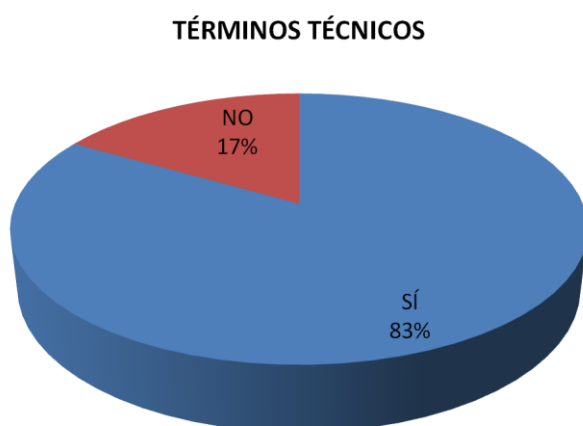


Fig. 37. Aspectos semánticos del discurso

ASPECTOS SEMÁNTICOS

POLISEMIA

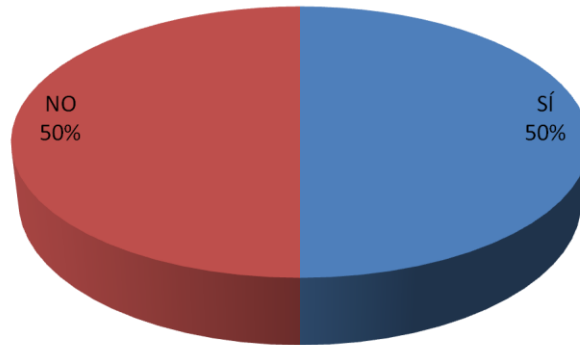


Fig. 38. Aspectos semánticos del discurso

ASPECTOS SEMÁNTICOS

NEXOS CONSECUTIVOS

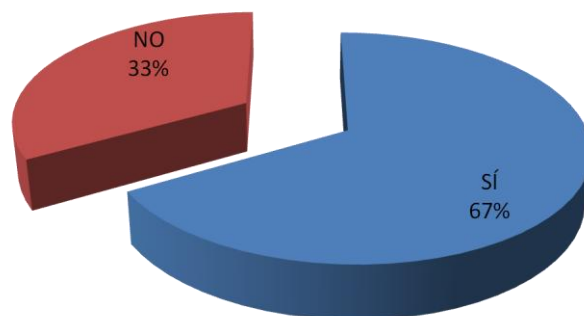


Fig. 39. Aspectos semánticos del discurso

ASPECTOS SEMÁNTICOS

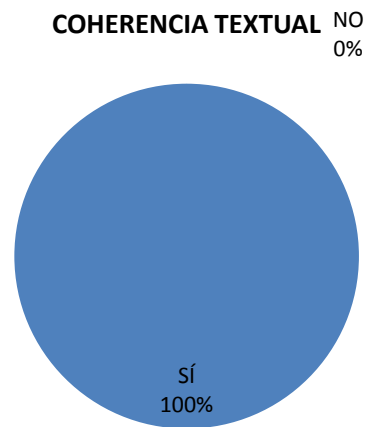


Fig. 40. Aspectos semánticos del discurso

Los elementos semánticos del discurso se analizan de la siguiente forma: ningún informante usa frases irónicas ni utiliza contenido implícito y son características fundamentales en el texto argumentativo (ver figura 39). Estos aspectos son muy difíciles para hablantes de ELE.

En el 47% de los informantes sí se percibe presencia de hipótesis en la composición de dicho texto (ver figura 39). Como ilustración de esto en el informante 6 encontramos este ejemplo: *el tema es el suicidio: ¿acto de valor o cobardía?* Y como hipótesis presenta las diferentes causales que pueden llevar a cometer un suicidio.

En el 80% de los informantes sí hay presencia de objetividad y todos los informantes emplean la subjetividad (ver figura 39). Esto se puede percibir a través de la cita textual con este ejemplo. En el informante 4: *En mi opinión, cada persona son iguales, tenemos que estudiar...?* y en el informante 6: *En mi opinión, el suicidio es un acto de cobardía.*

ASPECTOS SEMÁNTICOS

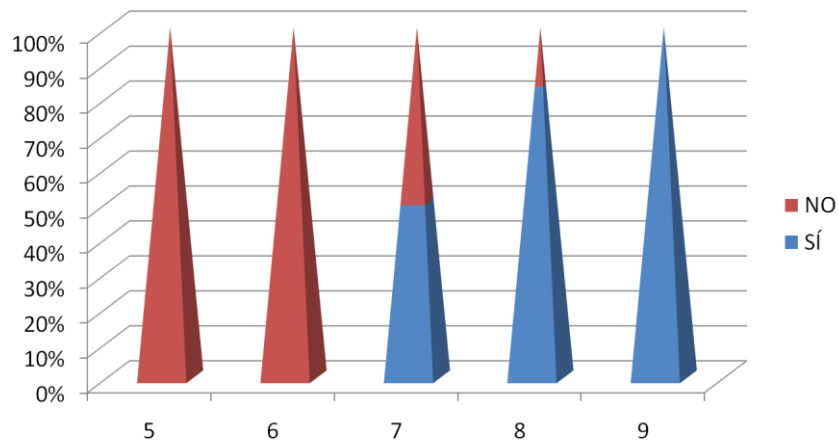


Fig. 41. Aspectos semánticos del discurso

- 5: Usa frases irónicas 6: Presencia de contenido implícito
7: Presencia de hipótesis 8: Presencia de objetividad
9: Presencia de subjetividad

El análisis en lo que se refiere a los aspectos pragmáticos del discurso: el 100% de los informantes hay competencia comunicativa (ver figura 40) y poca competencia lingüística. Los informantes poseen la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y los otros niveles de descripción lingüística (léxico-fonético-semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Los informantes tienen poca competencia lingüística ya que no tienen la capacidad para producir enunciados gramaticales, es decir, que respetan las reglas de la gramática de la lengua (vocabulario, oraciones, semántica).

A pesar de no tener un dominio de las normas idiomáticas, sí logran una comprensión del mensaje producido ya que existe una ausencia de elementos tanto extratextuales como

implícitos dentro de la producción textual.

Otro elemento percibido es que en la segunda producción el 100% de los informantes logra convencer al lector a través de elementos más objetivos, pero ninguno logra persuadirlos.

ASPECTOS PRAGMÁTICOS

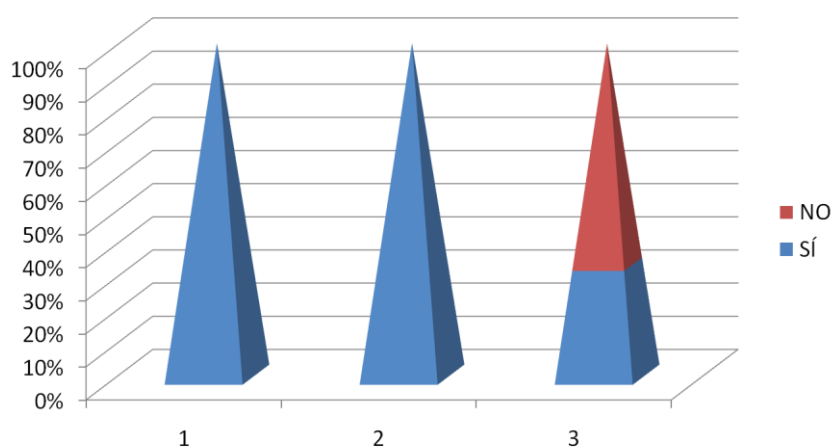


Fig. 42. Aspectos pragmáticos del discurso

1: Presencia de intención comunicativa

2: Logra convencer al lector

3: Logra persuadir al lector

A continuación se verán los porcentajes de los resultados de los distintos aspectos lingüísticos del texto argumentativo, con los datos obtenidos después de la secuencia didáctica:

RESULTADOS EN EL TALLER DE ESCRITURA								
ASPECTOS SINTÁCTICOS	PORCENTAJES		ASPECTOS SEMÁNTICOS	PORCENTAJES		ASPECTOS PRAGMÁTICOS	PORCENTAJES	
	SÍ	NO		SÍ	NO		SÍ	NO
Utiliza oraciones simples	100%	0%	Usa términos técnicos	83%	27%	Presencia de intención comunicativa	100%	0%
Emplea oraciones compuestas	100%	0%	Evita la polisemia	50%	50%	Logra convencer al lector	100%	0%
Predomina la coordinación	10%	90%	Utiliza nexos consecutivos	67%	33%	Consigue persuadir al lector	25%	75%
Prevalece la subordinación	80%	20%	Emplea propiedades de coherencia textual	100%	0%			
Maneja oraciones coordinadas disyuntivas	0%	100%	Aplica frases irónicas	0%	100%			
Aplica oraciones coordinadas adversativas	83%	17%	Presencia de contenido implícito	0%	100%			
Utiliza oraciones coordinadas copulativas	17%	83%	Predominio de hipótesis	45%	55%			
Usa oraciones subordinadas sustantivas	100%	0%	Presencia de objetividad	80%	20%			
Emplea oraciones subordinadas adjetivas	67%	33%	Aplica la subjetividad	100%	0%			
Maneja oraciones subordinadas adverbiales	83%	17%						
Usa modo enunciativo	100%	0%						
Emplea modo exclamativo	10%	90%						
Predomina modo interrogativo	45%	55%						
Utiliza modo dubitativo	0%	100%						

Presencia de incisos explicativos	0%	100%				
-----------------------------------	----	------	--	--	--	--

Tabla 22: Porcentajes del resultado del taller de escritura. Fuente: currículum de las alumnas

A continuación en la siguiente gráfica se verán los aspectos temáticos utilizados por los informantes y si llevan a cabo o no el proceso de escritura a la hora de componer un texto escrito:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

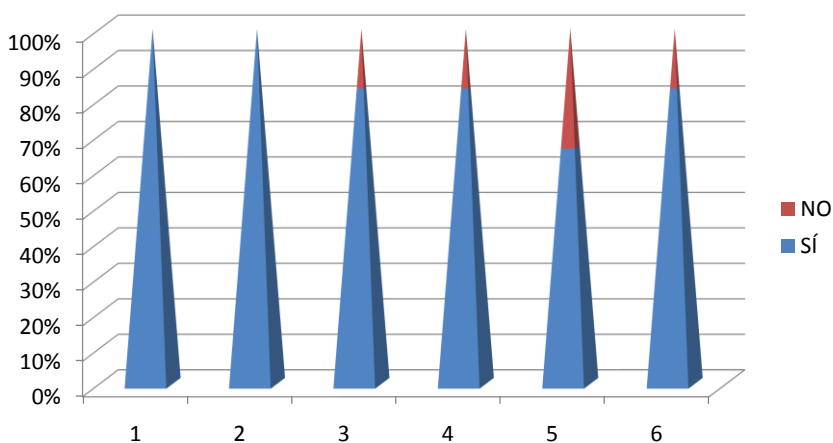


Fig. 43. Situación de comunicación del discurso

- 1: ¿Te gustó el tema que elegiste?
- 2: ¿Crees que ha sido un tema interesante?
- 3: Antes de redactar el texto, ¿seleccionaste las ideas principales del texto?
- 4: ¿Realizaste un bosquejo antes de escribir?
- 5: ¿Tomaste en cuenta el espacio y el clima durante la creación del texto?
- 6: ¿Estuviste motivado durante la producción del texto?

El 100% del grupo de informantes afirma que sí les ha gustado el tema porque es interesante, cercano y también por cuestión de gustos. Manifiestan que sí le ha parecido

interesante ya que pueden expresar sus sentimientos y son temas muy importantes. Un 80% seleccionó las ideas principales del texto argumentativo ya que lo consideran necesario para después añadir el contenido. El 80% expone que sí es importante realizar bosquejos para añadir ideas y para tener opiniones más claras. Solo un informante no realizó un bosquejo. Un porcentaje similar estuvo motivado durante la producción del texto porque les gustó el tema. Solo un informante dice que no estuvo interesado. El 61% del grupo sí tomó en cuenta el espacio y el clima durante la creación del texto creado porque lo consideran necesario.

La gráfica que mostraremos posteriormente hace referencia a los elementos del contexto en el que se desarrolla la creación del texto argumentativo y a los aspectos actitudinales y motivacionales del escritor:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

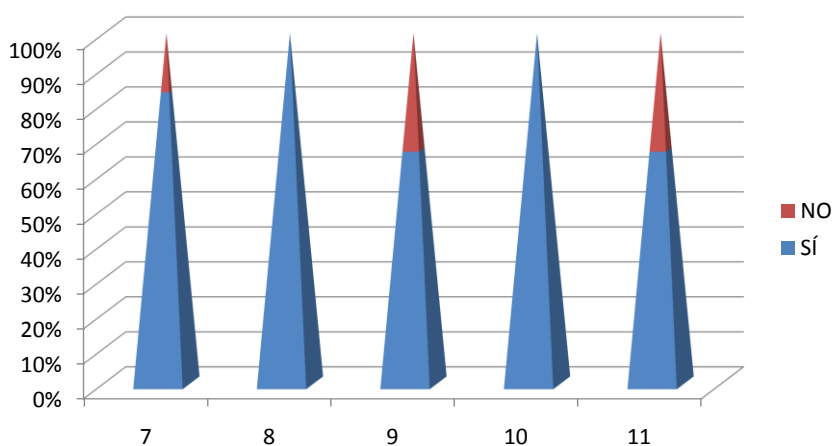


Fig. 44. Situación de comunicación del discurso

- 7: ¿Tomaste en cuenta elementos del contexto para producir tu texto?
- 8: ¿Utilizaste adecuadamente las pautas de la profesora?
- 9: ¿Hiciste un borrador antes de redactar el texto escrito final?
- 10: ¿Anotaste modificaciones para mejorar tu texto?
- 11: ¿Estás satisfecho como escritor del texto que has creado?

El 80% manifiesta que sí tomaron en cuenta elementos del contexto a la hora de

escribir, porque es importante. Solo un informante no tuvo en cuenta este elemento. Un 100% expone que sí utilizó adecuadamente las pautas de la profesora a la hora de redactar el texto argumentativo, ya que así podían escribir el texto con menos dificultades. El 60% del grupo declara que sí hizo un borrador antes de redactar el texto escrito final para no cometer errores. Todo del grupo afirma que sí anotó modificaciones para mejorar el texto ya que así no cometen errores y mejoran la escritura. Un 60% asegura que sí está satisfecho como escritor del texto que han creado ya que redactaron un tema que les gustaba.

RESULTADOS MODELO EVALUACIÓN DIDÁCTICA

En la siguiente gráfica se percibe que la propuesta responde a las necesidades de los alumnos chinos a la hora de escribir el texto y si los informantes creen que sí se corrigen los errores producidos durante el proceso de redacción:

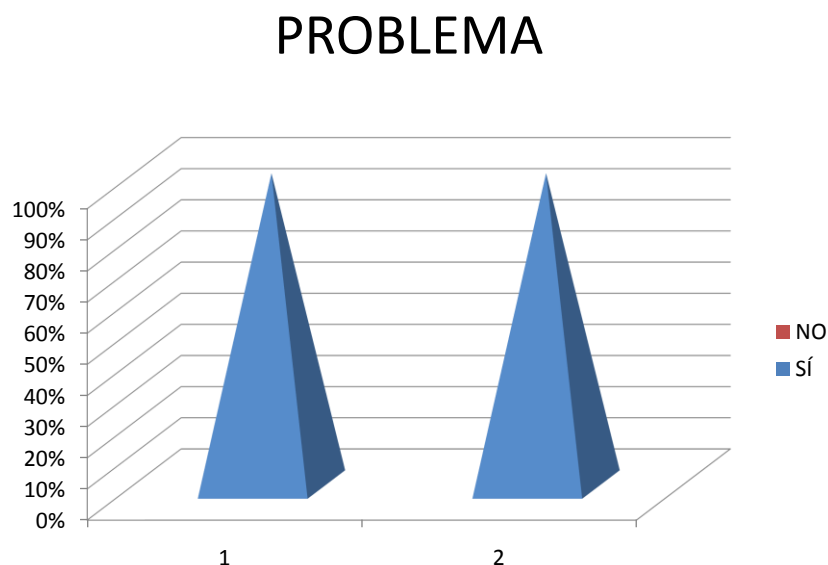


Fig. 45. Modelo evaluación didáctica

A continuación se verá si los informantes consideraron que los temas planteados en las unidades didácticas eran los adecuados para aprender y trabajar en el proceso de escritura y si

creen que el desarrollo de los temas les ayudaron a comprender el proceso de composición:

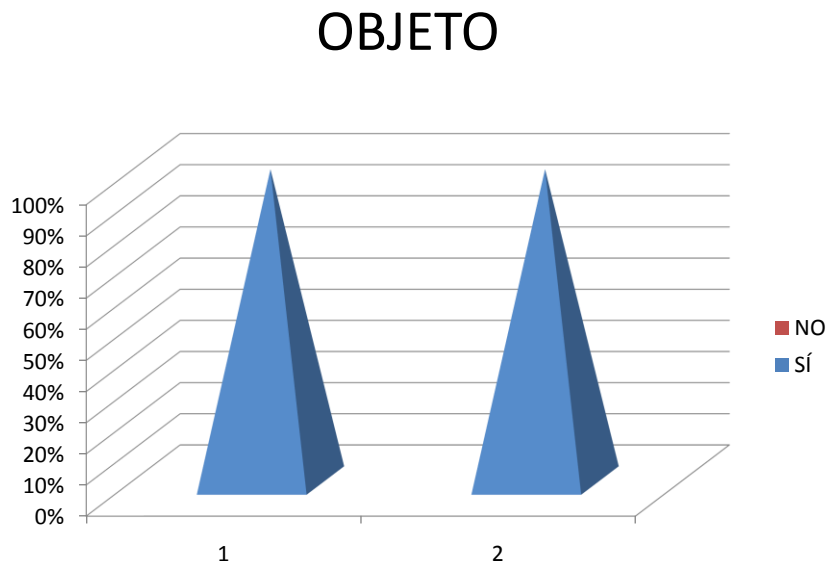


Fig. 46. Modelo evaluación didáctica

En la siguiente gráfica se advierte si los informantes consideraron que la docente obtuvo cambios en la producción escrita de ellos, una vez aplicado el modelo didáctico. Si consideran que obtuvieron nuevos conocimientos acerca de cómo escribir. Si piensan que escribirán con más frecuencia ya que tienen nuevos recursos y conocimientos. Si creen que la aplicación de la propuesta les motivó a escribir, y si existían cambios en ellos como escritores:

OBJETIVO: COGNICIÓN-ACTITUD

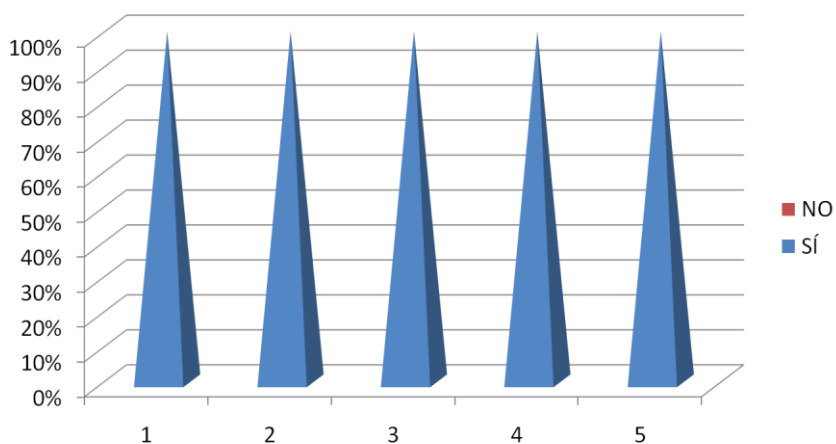


Fig. 47. Modelo evaluación didáctica

En estas gráficas se observa que los informantes estaban motivados a seguir mejorando su producción escrita y si se sentían más seguros como escritores:

OBJETIVO: COGNICIÓN-ACTITUD

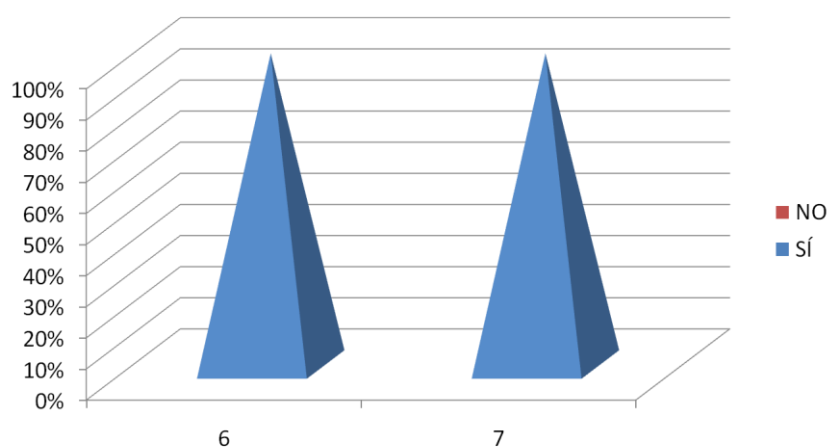


Fig. 48. Modelo evaluación didáctica

En la siguiente gráfica se verá si los informantes consideran que las actividades realizadas durante el desarrollo del modelo didáctico, fueron adecuadas y les motivaron a la hora de escribir:



Fig. 49. Modelo evaluación didáctica

A continuación se verá si los informantes consideraron que la creación del taller de escritura fue el método adecuado para desarrollar la propuesta didáctica y si creen que el método utilizado favorece la comprensión del proceso de escritura:

MÉTODO

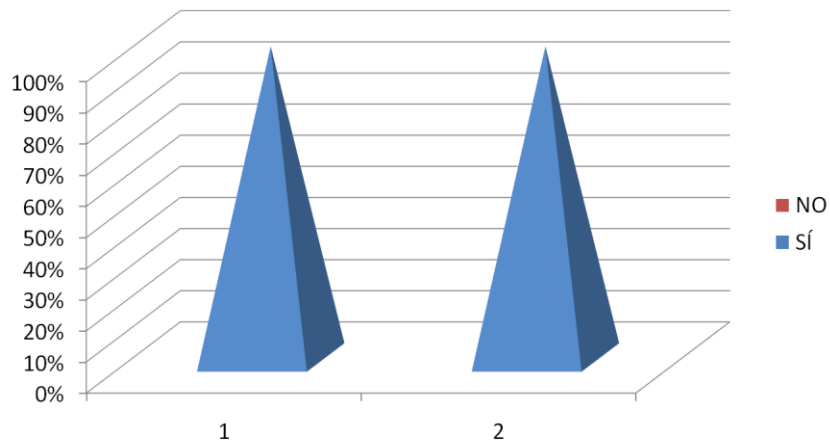


Fig. 50. Modelo evaluación didáctica

En esta gráfica se distingue si los informantes consideran que fueron adecuados los materiales y si creen que los materiales utilizados fueron suficientes:

RECURSOS

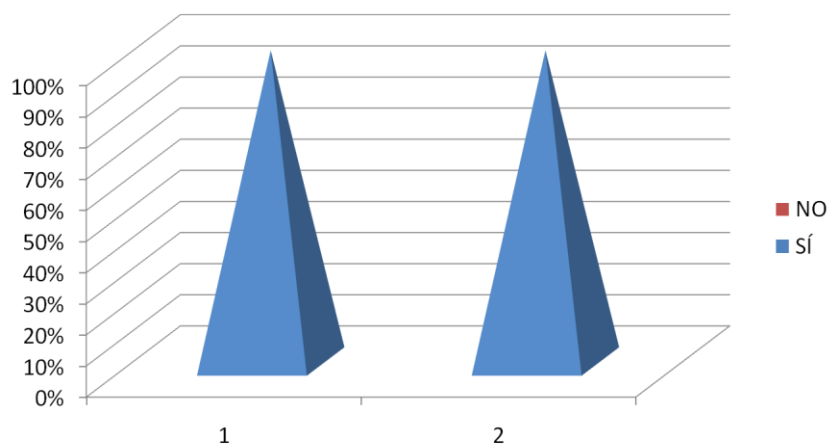


Fig. 51. Modelo evaluación didáctica

La gráfica de *Evaluación* presenta la consideración de los informantes con respecto a la valoración realizada. Las preguntas intentan determinar si era la evaluación fue correcta y si los instrumentos utilizados para la revisión y evaluación de los productos fueron los adecuados:

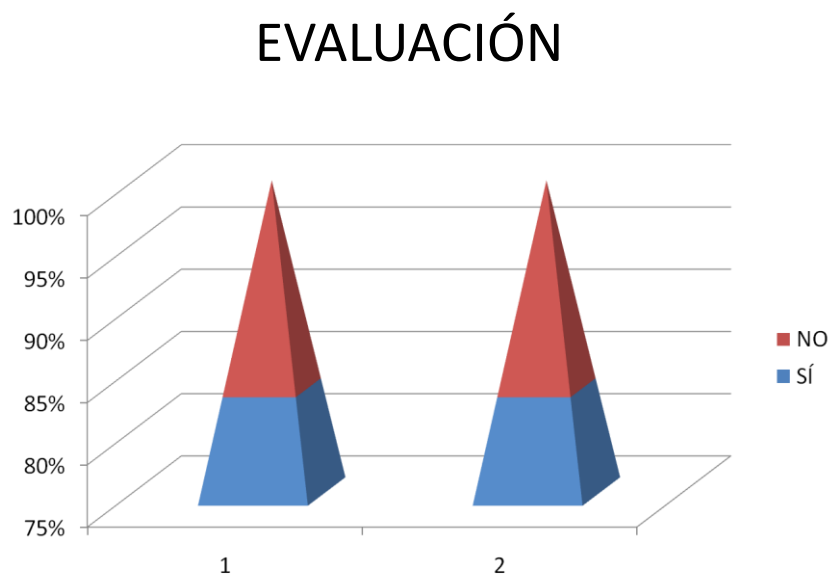


Fig. 52. Modelo evaluación didáctica

La pregunta a los informantes disfrutaron del trabajo en equipo está relacionada con la aplicación de la secuencia didáctica les permitió desarrollar valores como el compañerismo y la responsabilidad y el trabajo en equipo:

ESPACIO

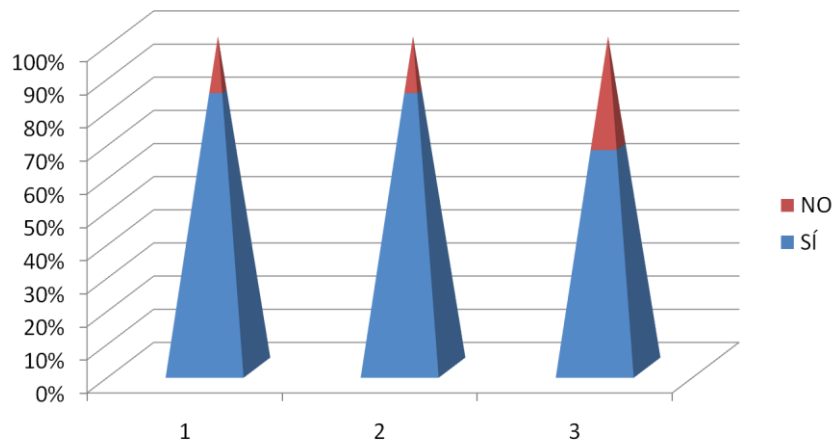


Fig. 53. Modelo evaluación didáctica

A continuación se verá si los informantes creen que el tiempo de duración planificado por el docente para el desarrollo de la secuencia didáctica fue el adecuado y si consideran que dicha secuencia si se hubiese desarrollado en más tiempo, se pudieran incluir otras habilidades lingüísticas:

TIEMPO

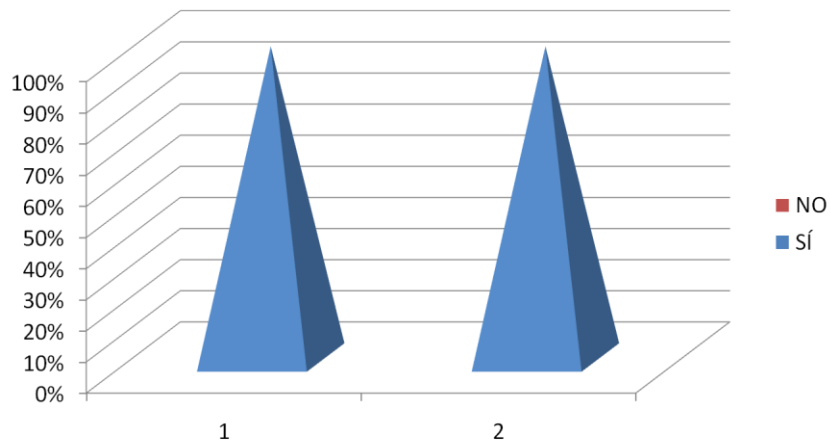


Fig. 54. Modelo evaluación didáctica

En la siguiente gráfica se advierte que los alumnos consideran que la actuación de la docente fue la adecuada durante el desarrollo de la secuencia didáctica:

ACTUACIÓN DOCENTE

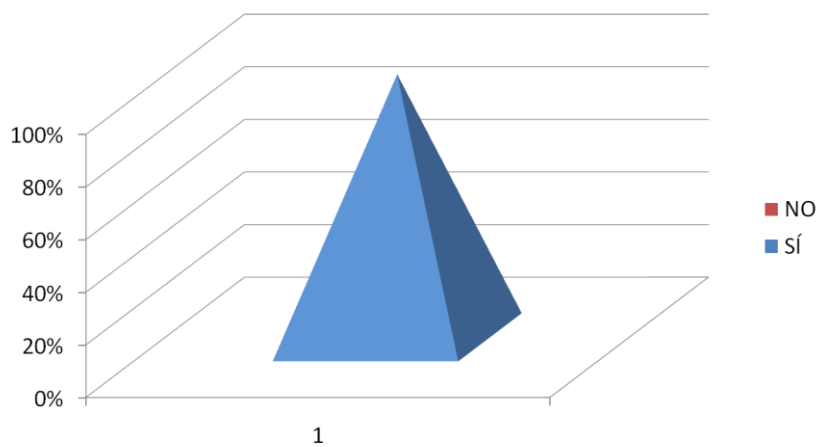


Fig. 55. Modelo evaluación didáctica

A continuación se verá si a los informantes les gustó formar parte de la investigación. Si creen que era positivo hacer este tipo de investigación en el aula y si estarían dispuestos a participar nuevamente en este tipo de investigación:



Fig. 56. Modelo evaluación didáctica

5.3 Análisis comparativo

Seguidamente se presenta un análisis de comparativo entre los resultados obtenidos en el análisis de necesidades y el producto final de la secuencia didáctica. Dicha comparación se realizará en primer lugar desde el punto de vista de la comunicación obtenida tanto en el análisis de necesidades como en el taller de escritura. Posteriormente, se presentarán los logros y debilidades de acuerdo a los aspectos seleccionados: sintácticos, semánticos y pragmáticos.

5.3.1 Situación de comunicación

Con respecto a la situación de comunicación vale la pena resaltar algunos

factores incluidos tanto en el análisis de necesidades como en el trabajo final de la secuencia. Con respecto al gusto sobre el tema, en ambos momentos (análisis de necesidades y taller de escritura), manifiestan el gusto por la temática ya que lo consideran interesante.

En lo que se refiere a la elaboración de un bosquejo previo con satisfacción se percibe que algunos de los informantes realizaron jerarquización y organización de ideas previas a la redacción final. Un elemento importante como lo es la motivación se persigue de forma positiva ya que en las distintas fases o en los distintos momentos de composición, los informantes se muestran motivados a la escritura, lo cual no solo es un elemento importante sino beneficioso para la puesta en marcha de toda didáctica.

Por otro lado, el grupo siempre ha considerado importante la producción de un borrador con el fin de ubicar equívocos y realizar correcciones. Este elemento favorece no solamente el desarrollo de una competencia discursiva sino al *automonitoreo* o una retroalimentación, a la reflexión y a la criticidad que debe tener todo escritor sobre su producción.

Con respecto a la satisfacción no solo de la producción textual sino de su faceta como novel escritor, el grupo manifiesta sentirse conforme y satisfecho no solo, con el producto obtenido específicamente en el momento del trabajo final de la secuencia, sino también con la metodología aplicada ya que manifiestan haber obtenido mayores y mejores recursos para la composición textual lo que les ofrece mayor seguridad en su expresión escrita.

5.3.2 Logros y alcances: Aspectos

5.3.2.1 Sintácticos: se obtienen logros por ejemplo en el uso del modo exclamativo en un primer momento, en el análisis de necesidades ningún informante lo

usa y a posteriori en el taller de escritura un solo informante usa el modo exclamativo. En el análisis de necesidades no reproducen estructuras en modo interrogativo en cambio en el taller de escritura la mitad de los informantes sí lo usan.

5.3.2.2 Semánticos: en primer lugar el uso de términos técnicos, específicos de lingüística. En el análisis de necesidades la mayoría de los informantes no lo usan y en el taller de escritura se percibe un cambio positivo al encontrarse con dichos términos en la composición. En segundo lugar, en la primera fase existe poca presencia de objetividad en los textos. Posteriormente, la mayoría desarrolla este rasgo semántico con precisión.

5.3.2.3 Pragmáticos: un logro destacado es que en el análisis de necesidades ningún informante logra persuadir al lector y en el taller de escritura, la mayoría de los informantes sí logran persuadir al lector.

5.3.3 Debilidades en la escritura

A continuación se presentan las debilidades que persisten en la producción textual de los informantes una vez culminado el taller de escritura. En la selección del formato textual, dos de los informantes demuestran no conocer las características del formato textual seleccionado, ya que seleccionaron un texto argumentativo e hicieron un narrativo.

5.3.3.1 Aspectos sintácticos: Se presenta una nueva característica que es el uso de la coordinación en el análisis de necesidades ya que se percibió que todos los informantes lo usaban adecuadamente, sin embargo en el taller de escritura se percibe una total ausencia. Aunado a esto, la carencia de incisos explicativos puede considerarse otra limitación escritural durante la composición textual.

5.3.3.2 Cuestiones semánticas: Se manifiestan dos debilidades. En primer lugar, tanto en el análisis de necesidades como en el taller de escritura los informantes no utilizan la polisemia como recurso generador de contenido implícito y por ende, de

subjetividad. En segundo lugar, hay presencia de hipótesis en el análisis de necesidades y en el taller de escritura tan solo en la mitad de los informantes se percibe esta presencia de hipótesis.

5.3.3.3 Rasgos pragmáticos: Se mantiene como debilidad, la ausencia total de contenidos extratextuales o implícitos que pudiesen desarrollar factores de subjetividad en la composición.

Culminado el proceso de aplicación y desarrollo de la secuencia didáctica podemos visualizar en la tabla 4 las debilidades y los logros alcanzados por los informantes (Ver anexo N):

	INFORMANTE 1	INFORMANTE2	INFORMANTE 3	INFORMANTE4	INFORMANTES5	INFORMANTE6
Debilidades	Ausencia de oraciones coordinadas disyuntivas y copulativas. No utiliza oraciones subordinadas adverbiales y adjetivas. No emplea incisos explicativos. No usa el modo exclamativo, dubitativo e interrogativo. Ausencia de frases irónicas hipótesis y contenido implícito. No logra persuadir al lector.	No utiliza oraciones coordinadas disyuntivas. No emplea el modo interrogativo y dubitativo. No evita la polisemia y no utiliza frases irónicas.	Ausencia de coordinación. No utiliza el modo exclamativo ni el dubitativo. No hay presencia de contenido implícito y no usa términos técnicos.	No predomina la coordinación. No utiliza oraciones coordinadas copulativas ni disyuntivas. No utiliza el modo interrogativo, dubitativo ni exclamativo. No evita la polisemia y no utiliza frases irónicas. Ausencia de hipótesis y nexos consecutivos. No logra persuadir al lector.	Ausencia de coordinación y de oraciones coordinadas adversativas, disyuntivas y copulativas. No usa el modo exclamativo ni el modo dubitativo. No hay presencia de contenido implícito. Ausencia de frases irónicas. No presenta contenido implícito. No logra persuadir al lector.	Ausencia de coordinación y utiliza oraciones coordinadas disyuntivas. No emplea oraciones subordinadas adjetivas. Ausencia de incisos explicativos. No usa el modo exclamativo, ni dubitativo. Ausencia de contenido implícito. No logra persuadir al lector.
Logros	Utiliza oraciones simples y compuestas y oraciones coordinadas adversativas.	Emplea la coordinación y subordinación. Utiliza oraciones coordinadas	Utiliza oraciones coordinadas adversativas. Utiliza oraciones subordinadas	Predomina la subordinación. Utiliza oraciones coordinadas adversativas. Utiliza	Predominio de la subordinación. Utiliza oraciones subordinadas adjetivas y	Emplea la coordinación y subordinación. Evita la polisemia, presenta objetividad,

	<p>Emplea oraciones coordinadas copulativas. Evita la polisemia, usa términos técnicos y usa propiedades de coherencia textual. Presencia de intención comunicativa y logra convencer al lector.</p>	<p>adversativas y copulativas. Utiliza oraciones subordinadas adjetivas y adverbiales. Usa el modo enunciativo y hay presencia de incisos explicativos. Usa nexos consecutivos, propiedades de coherencia textual .Presenta subjetividad y objetividad. Sí hay intención comunicativa y logra convencer y persuadir al lector.</p>	<p>adjetivas y adverbiales. Usa el modo enunciativo e interrogativo y hay presencia de incisos explicativos. Evita la polisemia, usa nexos consecutivos, propiedades de coherencia textual y presenta subjetividad y objetividad. Existe intención comunicativa y logra convencer y persuadir al lector</p>	<p>oraciones subordinadas adjetivas y adverbiales. Usa el modo enunciativo y hay presencia de incisos explicativos. Hay presencia de subjetividad y objetividad y usa propiedades de coherencia textual. Existe intención comunicativa y logra convencer al lector.</p>	<p>adverbiales. Usa el modo enunciativo e interrogativo. Presencia de incisos explicativos. Evita la polisemia, usa nexos consecutivos y hay presencia de hipótesis, objetividad y subjetividad. Usa propiedades de coherencia textual. Hay intención comunicativa y logra convencer al lector.</p>	<p>nexos consecutivos y hay presencia de objetividad y subjetividad. Usa el modo enunciativo e interrogativo. Hay presencia de hipótesis. Hay intención comunicativa y logra convencer al lector.</p>
--	--	--	---	---	---	---

Tabla 23. Datos posteriores a la aplicación de la secuencia didáctica. Fuente: currículo académico de las alumnas

En la siguiente tabla, podemos observar los objetivos y características que deben alcanzar los informantes para obtener el Nivel B1 según el *MCER*:



NIVEL B1: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) se corresponde con el nivel intermedio-bajo de uso comunicativo de la lengua y sus objetivos son:

OBJETIVOS	CARACTERÍSTICAS
- Interactuar con hablantes nativos en situaciones reales de la vida cotidiana	La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre.
Expresar la opinión, plantear quejas, pedir aclaraciones, etc	La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos como, por ejemplo: se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.
- Expresarse con sencillez en pasado: narrar experiencias, contar anécdotas, hechos, historias, etc.	
- Escribir textos sencillos y coherentes sobre diferentes temas	
- Adquisición de léxico relacionado con costumbres, biografías, anécdotas, medios de comunicación, el mundo laboral, etc	

Tabla 24. Rúbrica nivel B1. Fuente: currículo académico de las alumnas

CONCLUSIONES

La necesidad institucional de enseñar lengua y cultura a extranjeros suscitó esta investigación. La presencia de alumnos chinos universitarios para aprender español en las aulas del *Instituto Confucio* promovió nuestro interés por la interculturalidad y peculiaridades lingüísticas de alumnos chinos. Esta Tesis tiene el objetivo principal de dar respuesta a dicha necesidad en lo relacionado con el desarrollo la competencia escrita en sinohablantes a través de un taller de escritura con el fin de mejorar la producción textual. La limitación numérica de los informantes impide el esbozo de conclusiones relacionadas con las variables sociales de tipo biográfico.

En esta investigación, enseñar a escribir a un alumno extranjero en el ámbito universitario del EEES es un reto en que aparecen nuevos estudiantes en un contexto universitario novedoso. A pesar de ello, creemos que es opinión por todos compartida el hecho de que la escritura constituye un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, en la medida en que potencia un uso creativo de la misma, y es una ayuda ineludible en el crecimiento intelectual del alumno.

Este trabajo se justifica ante la necesidad de diseñar, aplicar y valorar la enseñanza/aprendizaje de enseñar lengua y su cultura a sinohablantes. Esta Tesis Doctoral asevera que los estudiantes requieren de aspectos conceptuales y metodológicos concretos que fusionen el elemento lingüístico con el cultural en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

El progreso en la competencia discursiva intercultural de estudiantes sinohablantes en el ámbito universitario hace referencia a la capacidad de una persona con una lengua materna asiática (chino mandarín) para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en lengua española, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Una

de las propuestas para la enseñanza de lengua es el enfoque nociofuncional que ha intentado desde un acercamiento a la pragmática (sobre todo en relación al lenguaje oral) y de los parámetros de los métodos comunicativos: enseñar lengua a través de unas muestras “reales” y de los conectores que entranan la cohesión y la adecuación de los diálogos en situación. Este enfoque formará parte de esta investigación ya que se pretende evaluar la capacidad de comprender un texto.

Para un docente de lengua que investiga a través de la enseñanza en el ámbito universitario, los alumnos extranjeros son una nueva necesidad institucional, educativa y social que se deben tener en cuenta en los distintos proyectos docentes. En este panorama intercultural los chinos proporcionan una nueva línea de investigación que con frecuencia deja al docente sin orientaciones culturales y metodológicas. El referido método Gramática-Traducción y Audiolingual que se usa de manera frecuente en China para el aprendizaje de las lenguas parece limitar el desarrollo de algunas cuestiones relacionadas con enfoque por competencias del EEES.

El desarrollo de la competencia discursiva, como una de las habilidades indispensables para alcanzar la lengua meta. Con ello se intenta dar respuesta a la necesidad de promover un proceso de composición autónomo, responsable y satisfactorio, ajustado a su contexto y a su intención comunicativa. La selección del formato argumentativo para la creación del taller de escritura también responde a una necesidad no sólo en la expresión escrita sino además, de factores como la formulación de opiniones y la criticidad ante temáticas conocidas como parte del desarrollo de las competencias específicas y transversales del *EEES*.

El texto argumentativo es necesario e importante por diversos factores, ya que los estudiantes presentan serias debilidades relacionadas con la construcción de textos escritos, más específicamente, con la argumentación y la redacción de algún tema. El

análisis de necesidades de nuestros alumnos chinos universitarios nos muestra que la realidad percibida deriva del desconocimiento total o parcial de qué es un argumento, qué elementos lo componen y qué función cumple, entre otros aspectos; todo esto debido a muchos factores entre ellos, la falta de tiempo para la realización de actividades encaminadas a la construcción y redacción de textos argumentativos.

Es ineludible que en el ámbito del *EEES* se empiece a desplegar un currículo encaminado a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, como lo es la construcción de textos argumentativos, que va de la mano con la lectura crítica, que le permite a los estudiantes asumir una posición nada pasiva frente a todos los textos (verbales y no verbales) que encuentren en su camino.

La hipótesis de esta investigación se construye sobre la aseveración de cómo por medio de la producción de textos argumentativos se desarrolla una competencia escrita propia de un estudiante de ELE/L2 en un nivel B1 según *MCER* y el *PCIC* (recogidos en el *EEES*). Una vez establecida la hipótesis de la investigación se generaron los siguientes objetivos específicos, los cuales una vez diseñada, aplicada, desarrollada y evaluada la secuencia didáctica, se establecen las conclusiones acorde a los objetivos específicos presentados en el planteamiento del problema de esta investigación.

Para responder a estas intenciones se hace necesario describir el marco contextual en las distintas secciones de este monográfico, en el que se revisan los fundamentos teóricos de la competencia discursiva e intercultural de sinohablantes en el ámbito universitario europeo, se describe la metodología empleada en la enseñanza/aprendizaje del español y su cultura en China y en España y, por último, se establecen las implicaciones de la investigación para la lingüística aplicada. El engranaje de todos estos elementos se describe en las siguientes líneas.

En cuanto a la lingüística aplicada, los alumnos chinos como destinatarios específicos requieren un proceso de enseñanza/aprendizaje diferencial. En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), cuando hablamos de español para hablantes de chino, estudiantes chinos de español, alumnos de español sinohablantes, etc., parece que pretendemos distinguir claramente a un determinado grupo lingüístico de aprendices frente a otros grupos posibles. Sin embargo, esta distinción resulta demasiado general y, en cierto modo, confusa, ya que tal conjunto de alumnos no constituye en realidad un grupo homogéneo. El concepto de sinohablante, puede designar, en teoría, a todo individuo cuya lengua materna sea cualquiera de las que se encuadran dentro de la familia sínica (o incluso dentro de la sinotibetana), se aplica a los alumnos chinos, esto es, aquellos que tienen como lengua materna –o bien como lengua vehicular educativa– el chino estándar moderno o mandarín y que comparten grosso modo una misma cultura: la cultura china.

La muestra seleccionada para esta investigación está compuesta por seis estudiantes, con edades comprendidas entre 20 y 22 años que estudiaban español en el *Centro Confucio* para el año académico 2010-2011, procedentes de la Universidad de Changchun-China. Su lengua materna es el chino mandarín y poseen conocimientos en diferentes niveles de los siguientes idiomas: inglés, francés y español. Las alumnas formaban un grupo metódico, curioso, formal y heterogéneo tanto en la personalidad como en el conocimiento, ya que había diferencias entre ellas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Estas seis estudiantes manifestaban una formación escolar en una didáctica tradicional centrada en la gramática, pero poco a poco fueron cediendo y se adaptaron a un nivel de participación activa en el aula propia de un enfoque comunicativo. Esto conlleva dinamismo, interacción y motivación al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española y su cultura. El componente cultural propio

de los aprendientes se adaptó a la nueva realidad que las rodeaba y exigía mayor interacción para su crecimiento tanto académico como social. No abandonando, en ningún momento, sus costumbres y características culturales, progresivamente se incorporaron de forma activa a una dinámica favorecedora en su desarrollo lingüístico.

A tenor de lo anterior, el primer objetivo específico de esta Tesis expone la necesidad que tiene un docente de reconocer las características específicas del chino mandarín con respecto al español. Este conocimiento teórico es fruto de distintas fuentes bibliográficas, porque no existe una monografía que presente toda esta información de manera estructurada. Nuestras pesquisas nos llevó a reconocer las principales cuestiones relacionadas con distintas dimensiones de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española.

En estas conclusiones se resaltarán determinados aspectos relacionados con la escritura. Uno de los ellos hace referencia a aspectos sintácticos, como la no concordancia que existe en los alumnos chinos a la hora de componer un texto. Consideramos que las dificultades de este tipo son el resultado de la combinación de estos tres factores: a) interferencia del chino/L1, b) interferencia de su primera 1.^a LE- (el inglés) y c) proceso intralingual o de desarrollo-equivalente al de los nativos en el aprendizaje de su L1.

La conjugación verbal es la que mayores quebraderos de cabeza causa a los sinohablantes que estudian ELE, principalmente la diferencia entre los modos indicativo y subjuntivo, así como entre los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto de indicativo.

En cuanto a la expresión oral cabe resaltar, como uno de los aspectos fonéticos más importantes, la acentuación y entonación tanto en chino como en español. La

diferencia principal entre ambas lenguas en materia de prosodia reside en que el chino es una lengua tonal y el español, una lengua no tonal. Se aprecia en el habla de los alumnos chinos una cierta tendencia a pronunciar sílaba por sílaba, en lugar de agruparlas en palabras fónicas y grupos fónicos, muy en especial, cuando leen y, sobre todo, en los niveles iniciales. Ello impregna su discurso de un característico ritmo *staccato*, que unido a la entonación propia de su lengua, llega a plantearles dificultades de comunicación al alumno chino.

En suma, la comparación entre ambas lenguas en materia de prosodia nos permite suponer, las dificultades potenciales de los sinohablantes que aprenden ELE.

Esta investigación se ha centrado en el desarrollo de la escritura como habilidad lingüística y su evolución en la enseñanza de ELE. Dentro de la escritura como habilidad se ha seleccionado la composición del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo de la competencia discursiva ya que a través de la argumentación no solo se trabaja con la escritura sino también se exhorta al estudiante a la reflexión, a la opinión y a la criticidad afrontándolo en muchos casos directamente con la interculturalidad. Para detectar qué debilidades presentaban los alumnos se hizo un análisis de necesidades y se planteó como una actividad del desarrollo en el que se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo.

Una vez realizado el análisis de necesidades, se propuso, tomando en cuenta la realidad percibida, el desarrollo de la competencia discursiva por medio de la composición de textos argumentativos a través de un taller de escritura y de este modo, establecer las deficiencias en las distintas habilidades lingüísticas. En cuanto a los

resultados obtenidos en el análisis de necesidades los más relevantes desde el punto de vista sintáctico: los informantes utilizan oraciones simples y compuestas en la composición del texto argumentativo. Se presentan diferentes estructuras de oraciones en las que la mayoría de los informantes las utilizan. Todos los informantes usan el modo enunciativo en la composición del texto argumentativo pero sin embargo no emplean el modo interrogativo ni dubitativo, pero sí utilizan el modo exclamativo. Ningún informante emplea en dicho texto incisos explicativos, propios del texto argumentativo. En cuanto a las cuestiones semánticas: la mayoría de los informantes no usan términos técnicos en el texto argumentativo, es decir, no manejan un léxico variado y característico del tema que tratan. Todos los informantes evitan la polisemia. La mayoría de los informantes usan nexos consecutivos y propiedades de coherencia textual. Ningún informante usa frases irónicas en la composición del texto argumentativo ni utiliza el contenido implícito, característica fundamental y un aspecto semántico importante en el texto argumentativo. En la mayoría de los informantes sí hay presencia de hipótesis en la composición del texto argumentativo. Hay un predominio claro en estos aspectos semánticos de la presencia de la subjetividad en la mayoría de los informantes, mientras que la presencia de objetividad es percibida solo en la mitad de los informantes. Y en los aspectos pragmáticos, nuestras alumnas lograron plasmar la intención comunicativa en el texto argumentativo, logran convencer al lector empleando razonamientos lógicos, pero ningún informante logra por medio de las emociones persuadir al lector.

Esta acción investigadora responde al planteamiento del segundo objetivo específico: descubrir las deficiencias en el proceso de composición escrita a través de un análisis de necesidades con el fin de crear una propuesta didáctica. El mismo permitió obtener un primer acercamiento con la producción textual de las informantes. Una vez

analizados dichos resultados se concluye que los estudiantes se sintieron rápidamente motivados por el tema, ya que les pareció interesante y útil para el examen de acceso a los grados oficiales de la ULPGC. Esto hizo que se sintieran satisfechas con su labor como escritoras, a pesar de las enormes dificultades que representa para los chinos la escritura del español.

Para esta cuestión fue muy importante el seguimiento de la elaboración de una serie de pasos que fue interiorizado por las alumnas chinas para la creación de un texto: realización del bosquejo, creación de contextos idóneos, actitud y el estado emocional. Asimismo, en las distintas sesiones aprendieron la relevancia a la producción de un borrador previo a la redacción y a las anotaciones para corregir equívocos. Sin embargo, resulta paradójico que a pesar de ser consciente de su importancia, no siempre se seguían estos pasos, por lo que no se activaban algunos de estos recursos, lo que daba como consecuencia el error en el proceso de producción textual. Según Corder (1967) los errores ofrecen distinta información: a) para el docente-investigador fueron muy útiles para elaborar un análisis sistemático, la progresión del alumno, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua; b) para el alumno: el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender (competencia transversal del EEES), una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

En el caso de los aspectos sintácticos se percibieron deficiencias estructurales en el uso de incisos explicativos y oraciones compuestas. Los aspectos pragmáticos, por su parte, son percibidos en los diferentes textos, ya que hay presencia de intención comunicativa, logrando así de cierta forma convencer al lector. No obstante, la ausencia de elementos subjetivos impide la persuasión de los lectores. Finalmente, en lo referente

a los aspectos semánticos se percibe que usan algunas propiedades de coherencia textual, tales como: nexos y conectores. Sin embargo, se percibe la ausencia de términos técnicos, polisemia, frases irónicas y contenidos implícitos. Es decir, se elabora textos con un lenguaje netamente denotativo, enmarcado en la objetividad.

El tercer objetivo específico se preocupaba de construcción e implementación de un taller de escritura basada en las *Competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* con el fin de mejorar la producción de textos argumentativos. Para ello se diseñó una secuencia didáctica que partió de una reflexión inicial por parte de la investigadora. Una vez aplicados los instrumentos, se realiza una nueva producción de textos siguiendo los parámetros establecidos en el análisis de necesidades. Con esto se buscó establecer e identificar las mejoras obtenidas una vez desarrollado dicho modelo didáctico.

Entre los cambios favorables percibidos, se comprueba que las alumnas chinas aumentaron su vocabulario en cuanto al uso de términos técnicos, así como el empleo del modo interrogativo y de los incisos explicativos en los textos. Además, se manifiestan cambios positivos durante el proceso de composición, ya que en esta oportunidad elaboraron borradores previos a la redacción final y anotaron modificaciones para posteriormente corregir equívocos. Los otros elementos, se percibieron en un nivel similar. Llama la atención, que en el análisis de necesidades empleaban la coordinación como estructura, la cual fue sustituida en el segundo texto por una estructura subordinada. Se concluye entonces, que se obtuvieron cambios positivos logrando no solo mejoras en la producción textual sino también en el proceso de composición en sí.

En esta Tesis presentamos un análisis comparativo entre los resultados

obtenidos en el análisis de necesidades y el producto final de la secuencia didáctica del taller de escritura. En cuanto a los logros y alcances, desde el punto de vista sintáctico: se obtienen logros por ejemplo en el uso del modo exclamativo en un primer momento, en el análisis de necesidades ningún informante lo usa y a posteriori en el taller de escritura un solo informante usa el modo exclamativo. En el análisis de necesidades inicial no reproducen estructuras en modo interrogativo en cambio en el taller de escritura la mitad de los informantes sí lo usan.

En cuanto a los aspectos semánticos cabe resaltar como logros obtenidos en primer lugar el uso de términos técnicos. En el análisis de necesidades la mayoría de los informantes no lo usan y en el taller de escritura se percibe un cambio positivo al encontrarse con dichos términos en la composición. En segundo lugar, en la primera fase existe poca presencia de objetividad en los textos. Posteriormente, la mayoría desarrolla este rasgo semántico con precisión.

Un logro destacado relacionado con aspectos pragmáticos lo encontramos que en el análisis de necesidades ningún informante logra persuadir al lector y en el taller de escritura, la mayoría de los informantes sí logran persuadir al lector. Haciendo referencia a las debilidades en la escritura, se presenta una nueva característica que es el uso de la coordinación en el análisis de necesidades ya que se percibió que todos los informantes lo usaban adecuadamente, sin embargo en el taller de escritura se percibe una total ausencia. Este dato se relaciona con la carencia de incisos explicativos en los textos producidos por las alumnas y puede considerarse otra limitación en la escritura durante la composición textual.

Desde el punto de vista sintáctico, se manifiestan dos debilidades. En primer lugar, tanto en el análisis de necesidades como en el taller de escritura los informantes

no utilizan la polisemia como recurso generador de contenido implícito y por ende, de subjetividad. En segundo lugar, hay presencia de hipótesis en el análisis de necesidades y en el taller de escritura tan solo en la mitad de los informantes se percibe esta presencia de hipótesis. Y finalmente en cuanto a los aspectos pragmáticos; se mantiene como debilidad, la ausencia total de contenidos extratextuales o implícitos que pudiesen desarrollar factores de subjetividad en la composición.

El cuarto objetivo específico que persigue la evaluación del modelo didáctico a través de un cuestionario con la finalidad de conocer la opinión de los informantes. En este objetivo se le está preguntando al alumno por la motivación y la actitud hacia la creación de textos argumentativos, como factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Somos conscientes de la existencia de otros factores como la actitud, la edad y el estilo cognitivo que no hemos considerado en esta investigación. Creemos que los factores seleccionados son muy importantes en la enseñanza de alumnos chinos según las investigaciones consultadas. El conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua es clave en la enseñanza a chinos por la gran dificultad que constituye el aprendizaje del español.

La revisión de los textos elaborados por los informantes arrojan los resultados de la investigación. Dichos datos obtenidos manifiestan que las alumnas se sintieron cómodas, motivadas y comprometidas con nuestras pesquisas investigadoras. Asimismo, sostienen que sus textos mejoraron positivamente y que adquirieron nuevos conocimientos y con ello, el desarrollo de su competencia textual. Esto, les permite sentirse más seguros y dispuestos a optimizar sus textos en español. Se concluye afirmando, que el recurso didáctico empleado para alcanzar el objetivo principal de esta investigación no sólo lo valida, sino que se sugiere como propuesta didáctica para

trabajar el desarrollo de la competencia textual en sinohablantes.

Consideran, además que tanto los recursos, actividades, métodos y actuación de la investigadora estuvieron acordes y facilitaron el proceso en todo momento. Sin embargo, sí manifiestan como sugerencia con respecto al tiempo, ya que sostienen que si hubiesen contado con más tiempo hubiesen podido realizar textos un poco más elaborados. Es decir, se concluye que el recurso didáctico empleado para alcanzar el objetivo principal de esta investigación no sólo lo valida, sino que se sugiere como propuesta didáctica para trabajar el desarrollo de la competencia textual en sinohablantes.

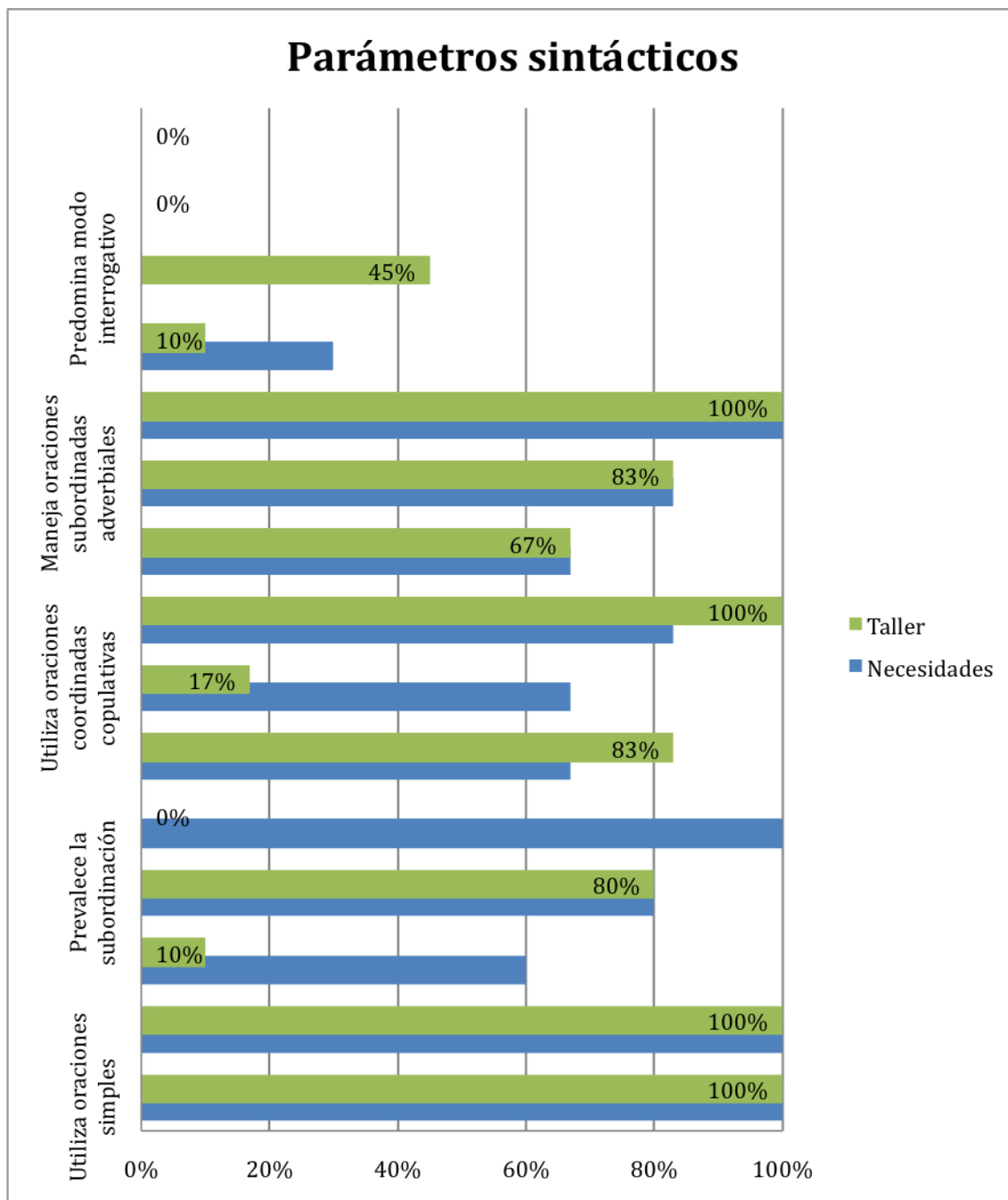
La valoración de la interculturalidad como recurso didáctico mediante actividades dirigidas con el fin de estrechar lazos culturales es el quinto objetivo específico. En el binomio lengua y cultura, el papel de la competencia intercultural es vital no solo en los textos sino en todos los recursos que se diseñaron. Se puede concluir que la interculturalidad juega un papel fundamental en el caso de sinohablantes que aprenden español en los que son notorias las diferencias culturales. La interculturalidad en el ámbito general de la enseñanza, se manifiesta en el incremento de valores sociales tal como propugna el EEES. Nuestras alumnas chinas fueron capaces de construir conocimientos en español a través de las culturas presentes en el aula: china y española. De este modo, la interculturalidad o la presencia de la diversidad cultural se convirtió en un aliado pedagógico porque entendíamos con Byram (2001) que se trata de un recurso que debe ser bien utilizado para no convertirse en una barrera para el aprendizaje.

En suma, podría afirmarse que esta investigación consiguió su objetivo principal, tanto en lo que se refiere a las competencias específicas (saber, saber hacer) y las genéricas (saber ser/estar). Las alumnas chinas aprueban el examen

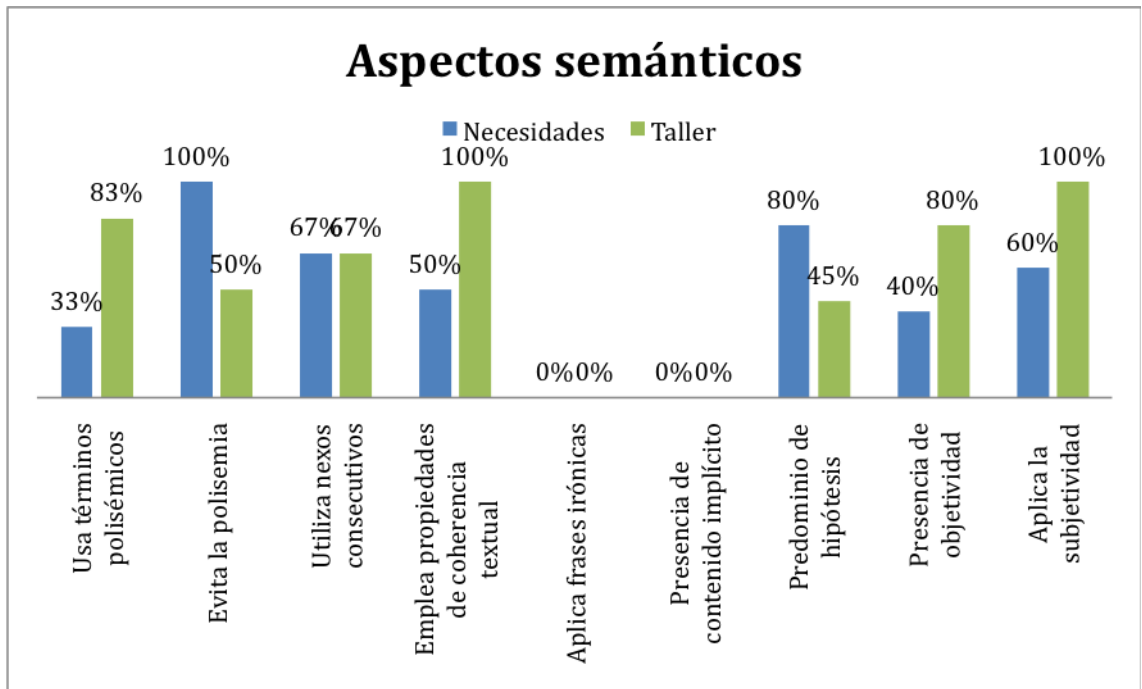
oficial de acceso a los grados oficiales de la ULPGC con un nivel B1 que deben ir apuntalando con algunas de las competencias transversales del EEES desarrolladas en este trabajo, y que forman parte de las competencias nucleares de la ULPGC (el subrayado es nuestro):

1. **Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias** (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) **de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.**
2. **Cooperar** con otras personas y organizaciones **en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales** y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.
3. **Contribuir a la mejora continua de su profesión** así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas **a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.**
4. **Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional** para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.
5. **Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.**

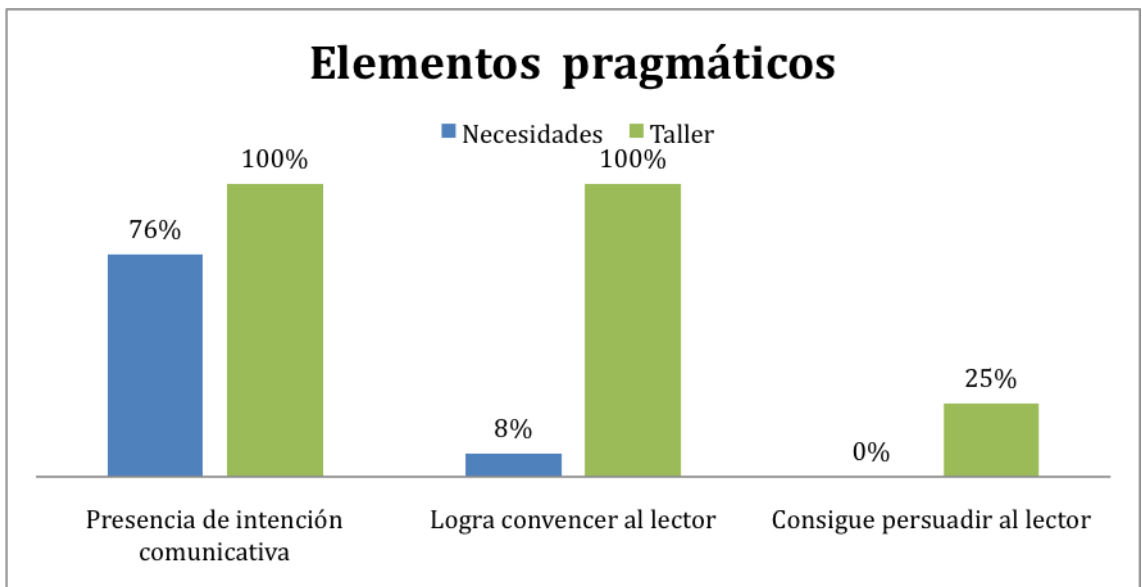
A continuación mostramos las tablas de los resultados del inicio de la investigación (análisis de necesidades) y los datos después de haber aplicado el taller de escritura y sus respectivos porcentajes:



En este aspecto se comprueba que no hubo una mejoría en todos los elementos. También se evidencia que no existe ninguna relación con las variables de tipo social.



La mejoría se hace más evidente, en lo que se refiere a la comprensión de estos valores en la creación del discurso argumentativo.



Este tipo de contenidos tienen una mejora considerable, y creemos que dicho progreso debiera ayudar a nuestras estudiantes en el trabajo autónomo para el desarrollo de los elementos anteriores.

En definitiva, se han aportado datos tangibles, precisos y cuantificables sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del español y su cultura para estudiantes chinos universitarios. Sin embargo, esta investigación no está terminada porque la globalización de la enseñanza puede aportar nuevos escenarios y alumnos de otras nacionalidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J. (1985): *Quel types de textes? Le français dans le monde*, 192, pp. 39-43.
- Adam, J. (1995): *Hacia una definición de la secuencia argumentativa*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 9-22.
- Adler, S. (1987): *Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience*, en Luce, Louise F. Y Elise C. Smith (eds.), *Towards internationalism: Reading un Cross-Cultural communication*, Cambridge, Newbury House Publications.
- Ajzen, I. (1988): *From intentions to actions*. En I. Ajzen (1988) (ed): *Attitudes, personality and behavior*. Chicago. The Dorsey Press.
- Alexopoulou, A. (2009): *Tipología textual y comprensión lectora en E/LE*. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/pdf/Alexopoulou3.pdf> [Fecha de acceso: 25 de marzo de 2011].
- Allport, W. (1935): *Attitudes en Murchison, C.*, (ed.) (1967), pp.798-844.
- Alonso, R. y Martínez, P. (1993): *Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE*, en AA.VV., 1993, pp. 9-36.
- Alvarado, M. Rodríguez M. y Tobelem, M. (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Ediciones Altalena.
- Álvarez, M. (2001): *Ejercicios de escritura*. Madrid: Anaya.
- Álvarez, M. (2007): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros
- Álvarez, M.: *Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/24.pdf> [Fecha de acceso: 28 de noviembre de 2011].
- Álvarez, T. (2010): *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Andruetto, M. (2008): *La escritura en el taller*. Madrid: Anaya.
- Antich, R. (1986): *Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras: Cuba, Pueblo y Educación*.
- Applebee, A. (2000): *Alternative Models of Writing Development*.
- Areizaga, E. (2002): *El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico*. *Cultura y educación*, 14 (2), pp. 161-175.
- Arias, F. (2006): *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.

Arriaga, N. (2000): "China estudia español". Disponible en <http://www.Chinatoday.com>. [Fecha de acceso: 10 de febrero de 2012].

Arrieta, B. y Meza, R: *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Universidad Del Zulia. Venezuela. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>. [Fecha de acceso: 25 de noviembre de 2011].

Arnal, C. y Ruiz, A. (1999): *Tipos de escrito: una lista interminable*, Carabela, 46: pp. 43-61.

Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: CUP.

Ascombe, J. y Ducrot, O. (1994): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Bachman, L. (1990): *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Bassols, A. y Torrent A. (2003): *Modelos textuales*. Barcelona: Octaedro.

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.

Becerra, N. (1999): *¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?* En Revista Latinoamericana de lectura. Año 20, N°1, Junio, pp. 14-21.

Becerra, N. (1999): *¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?* En Revista Latinoamericana de lectura. Año 20, N°1, Junio, pp. 14-21.

Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. Versión castellana de un fragmento: (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Blanco, J. (2011): *Principios metodológicos de la enseñanza de e/le en contextos sinohablantes*. Disponible en http://sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf. [Fecha de acceso: 21 de enero de 2012].

Bolívar, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Bono, A. y De la Barrera, S. (1998): *Los estudiantes universitarios como productores de textos*. En: *Lectura y Vida*. Año 19, N°4, Dic, pp. 13-20.

Britton, B. (1996): *Rewriting: The Arts and Sciences of Improving Expository Instructional Text*. En Michael Levy and Sarah Ransdell (eds.) (1996), *The Science of Writing*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp.323-346.

Briz, A. (2002): *El español coloquial a través de los textos. Guía didáctica para la clase de Español como Lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

Brumfit, J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J, Olver, O, Greenfield, M. (1966): *Studies in Cognitive Growth* New York: Wiley.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. y Zarate, G. (1994): *Definitions, objectifs et evaluation de la competence socio-culturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Byram, M. y Fleming, M. (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, 2001.

Byram, M y Fleming, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge. University Press.

Buyse, K. (2006): *Aprendo a escribir en 10 pasos*. Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional para Fines Específicos. Utrecht, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España, pp. 191-200.

Cáceres, M. (2010): *Desarrollo transversal de la comunicación lingüística: análisis de necesidades y propuestas de tarea para el diseño curricular*. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada .nº9 pp. 147-167. 2010. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3584219>[Fecha de acceso: 28 de enero de 2012].

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.

Camps, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, pp.3-19.

Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (comp) y otros. (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

Camps, A. y Zayas, F. (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*.

Barcelona: Grao.

Canale, M. (1983): *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Canale, M. y Swain, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Cánovas, C. (2005): *Rupturas de paradigmas educativos en la cotidianidad del aula*. Madrid, pp. 598-616. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130160.pdf> [Fecha de acceso: 13 de septiembre de 2011].

Cantero, F. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.

Carlino, P. (2004): *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Buenos Aires, Educere, Artículos. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf> [Fecha de acceso: 15 de septiembre de 2011].

Carvallo, S. (1998): *El discurso caótico: aportes para un análisis crítico*. En: Periódico Universitario: Nuevo papel [Http://www.argiropolis.com.ar/](http://www.argiropolis.com.ar/).

Cassany, D. (1987): *Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1990): *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación*, 6:63-80. Madrid. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193> [Fecha de acceso: 25 de mayo de 2011].

Cassany, D. (1993a): *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1993b): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao (11 ed.).

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1997): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

Cassany, D. (2006): *Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Castellà, J. (1996): *Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la*

diversidad, los límites y algunas perversiones. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 23-31.

Cenoz, J. (2004): *El concepto de competencia comunicativa*. In Sánchez J. Lobato and I. Santos Gargallo (eds), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Cerrolaza, O. (1996): *La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas en integrarlas en la clase en Didáctica del español como lengua extranjera* 3, Madrid: Fundación Actilibre, Colección Expolingua.

Charaudeau, P. (2000): *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours*. En Collès, L., Dufays, J-L., Fabry, G. y Maeder, C. (dirs.) *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve: De Boeck-Duculot, pp. 41-54.

Ciapuscio, Elena (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Competencias nucleares/genéricas/transversales de la ULPGC. Disponible en: http://www.eees.ulpgc.es/index.php?option=com_content&view=article&id=156&Itemid=200232 [Fecha de acceso: 16 de marzo de 2012].

Conca, M. et al. (1998): *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.

Connor, U. (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of secondlanguage writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. [Fecha de acceso: 15 de marzo de 2011].

Corder, S. (1967): *The Significance of Learners' Errors*. Oxford: Oxford University Press.

Cortés, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Cortés, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Cortés, M. (2001a): *El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos*. En *Lenguaje y Textos* 17: pp. 127- 144. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Cortés, M. (2001b): *Interferencia fónica. Gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwaneses*. *Glosas didácticas*, Revista Electrónica

Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la literatura, número 7. Disponible en: http://sedel.org/doc-es/publicacionesglosas/fin7/taiwan_3.doc. [Fecha de acceso: 14 de octubre de 2011].

Cortés, M. (2002a): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Cortés M. (2002b): *Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE*. En Carabela 52: pp. 77-98. Madrid: SGEL.

Cortés, M; Fang, S. (2007): *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos*. Salamanca: Santillana Universidad de Salamanca.

Cortés, M. (2008b): Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (I). Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008a.htm. [Fecha de acceso: 27 de noviembre de 2010].

Cortés, M. (2009): *Chino y español: un análisis contrastivo*. Universidad Wenzao, Taiwán. Disponible en: <http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/760/1/Microsoft%20Word%20%202020%202002%20DIFICULTADES%20LINGUISTICAS%20ESTUDIANTES%20CHINOS%20EN%20EL%20A.pdf>. [Fecha de acceso: 15 de febrero de 2012].

Cortés, M. (2010): *¿La integración de las destrezas motiva a los alumnos de ELE?* Disponible en: http://sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasP_Max.pdf [Fecha de acceso: 5 de febrero de 2012].

Cowley, S. (2000): *Getting the Buggers to Write*. Londres, Continuum.

Cuenca, M. (1995): *Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 23-40.

Damen, L. (1987): *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass. Addison-Wesley Pu.Co.

Dazhao, L. (1994): *Diferencias fundamentales entre las civilizaciones oriental y occidental*, Primavera e altri scritti. Roma: Pratiche.

Delmiro, B. (1994): *Los talleres literarios como alternativa didáctica*. Signos n. 11. Centro de Profesores de Gijón. Reedición en Lomas, C. (Comp.) (2001): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 65-78.

Delmiro, B. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Grao.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díaz, L. y Aymerich, M. (2003): *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

Díaz, M. (2004): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ub.edu/oce/documents/pdfes/mec/mec_2005_comp.pdf [Fecha de acceso: 22 de noviembre de 2011].

Dolz, J. (1993): *La argumentación. Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 68-70.

Donés, R. (2009): *Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China*. Disponible en: www.marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturak.es.pdf [Fecha de acceso: 15 de enero de 2012].

Dong, Y. (1985-1991): *西班牙语* [Español]. Beijing: Shang wu yin shu.

Dong, Y. (2009): *Elaboración de materiales didácticos en China*. Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico (CELEAP). Manila. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf. [Fecha de acceso: 14 de septiembre de 2011].

ELEChina. —Enseñanza y aprendizaje de español en China. Blog de Wordpress. Disponible en: <http://elechina.wordpress.com.cn/2009/04/09/maximiano-cortes-moreno/> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2011].

Escamilla, A. (2008): *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en centros*. Barcelona: Graò.

Escandell, M. (1996): *Los fenómenos de interferencia pragmática*, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf. [Fecha de acceso: 6 de febrero de 2012].

Espinoza, N. y Morales, O. (2004): *El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente*. Artículo. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16505/1/desarrollo_lec_esc.pdf [Fecha de acceso: 18 de abril de 2011].

Estévez, M. (1994): *La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y Español como segunda lengua*, en *Didáctica del español como lengua extranjera* 2, Madrid: Fundación Actilibre, Colección Expolingua, pp.13-21.

Fang, Y. (2009): *Error Analysis Related to Direct Style and Indirect Style for Taiwanese University Students as SFL (Spanish as a Foreign Language) Tesina de máster*. Department of Spanish Language and Literature, Providence University (Taichung), Taiwán.

Fernández, R. (2004): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Teaching*. Frankfurt: Peter Lang.

Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Flórez, A. (2008): *La importancia del texto argumentativo*. Disponible en:

<http://tallergato.blogspot.com.es/2008/08/la-importancia-del-texto-argumentativo.html>. [Fecha de acceso: 29 de marzo de 2012].

Flower, L. y Hayes, J. (1981): "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387.

Flower, L. (1989): *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

Fuentes, C. (2000): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid: Arco Libros.

Gabarró, D. y Puigrañau, C. (1996): *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.

Garayzábal-Heinze, H; Dalin, W. (2006): *El Español en China. Aproximación a los antecedentes educativos y la situación actual*. *Cuadernos Cervantes*. No63, Año XII, pp. 6-21.

García, I. (1994): *La expresión escrita en español L2: Motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas*. Asele. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0289.pdf [Fecha de acceso: 05 de mayo de 2011].

García, A. y Ricos, A. (1996): *El español hablado en la clase de extranjeros: problemas y métodos*, en A. Briz *et al.* (eds.), pp. 363-367.

García, I. (1999): *Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas*, *Carabela*, 46, pp. 23-42.

García, C. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. *Cuadernos de Didáctica del Español/LE*. Madrid: Arco Libros.

García, A. y Ricos, A. (1996): *El español hablado en la clase de extranjeros: problemas y métodos*, en A. Briz *et al.* (eds.), pp. 363-367.

Giovannini, A, Martín E, Rodríguez, M y Blanco, T. (1996): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

Goldberg, N. (1990): *La escritura, una terapia creativa*. Barcelona: Oniro.

Gómez, A. y Arcos D. (1997): *Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro*. *Revista nº7* Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49 [Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2011].

Gómez, L. (2000): *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.

Gómez, L. (2002): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

González, I. *El español en China*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf. [Fecha de acceso: 02 enero de 2012].

González, L. and F. Zayas Hernando. (2008): *El currículo de lengua y literatura en la LOE. Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 48, pp. 16-35.

Goodenough, H. (1957): *Cultural Anthropology and Linguistics, Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9, pp. 167-173.

Grabe, W; Kaplan, R. (1996): *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*. Londres: Longman.

Grupo de Investigación SinoELE. (2010): III Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Suplemento de SinoELE 3. Disponible en Internet: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=104&lang=es&Itemid=76. [Fecha de acceso: 29 de marzo de 2011].

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Gutiérrez, R. (2005): *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas extranjeras*, Carabela, 57, pp. 25-48.

Halliday, M. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hermira, S. (1996): *La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE*. Asele. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf [Fecha de acceso: 03 de enero de 2012].

Hernández, F. (2000): Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, pp. 141-153. Disponible en: <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>. [Fecha de acceso: 26 de marzo de 2010].

Hernández, M. (1997): *Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender*". Asele Actas. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf [Fecha de acceso: 30 de septiembre de 2011].

Hyland, K. (2003): *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. H. (1971): *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Hofstede, G. (1991): *Cultures and organizations. Software of the mind* London: Mc Graw-Hilluk.

- Holliday, A. Hyde, M. y Kullman, J. (2004): *Intercultural communication*. London: Routledge.
- Howatt, A. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Humboldt, W. (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. *Anthropos*.
- Iglesias, I (2000): *Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación*. Universidad Complutense de Madrid, Espéculo. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> [Fecha de acceso: 10 de octubre de 2011].
- Instituto Cervantes. (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Intercultural Communication Institute*: (1994). Disponible en <http://www.intercultural.org>. [Fecha de acceso: 25 de marzo de 2012].
- Isenberg, H. (1983): *Cuestiones fundamentales de tipología textual*, en E. Bernárdez ,(ed.) *Lingüística del texto*, Madrid: Arco Libros.
- Jacobs, G y Farrell, T. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), pp. 5-30.
- Keessing, R. (1974): *Theories of culture Palo Alto: Annual Review of Anthropology*, v.3, pp.73-97.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986): *L'implicite*. París: Armand Colin.
- Kluckhohn, C. (1949): *Mirror for Man*. New York: McGraw-Hill.
- Kohan, S y Rivadeneira, A. (1991): *Taller de escritura*. Madrid: Diseño editorial.
- Kramersch, S. (1991): *Culture in Language Learning: A view from the United States Foreign Language Research in Crosscultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Lamarti, R. (2011): *Del sinograma a la letra*. *Sinoele* 4. 47-53. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/4/lamarti.pdf>. [Fecha de acceso: 12 de junio de 2011].
- Lardone, L. y Andruetto, M. (2007): *La construcción del taller de escritura. En la escuela y en la biblioteca*. Sevilla: Eduforma.
- Li, J y Cortazzi, M. (2006): *Changing Practices in Chinese Cultures of Learning*l.

Language, Culture and Curriculum. Vol. 19, No1, pp. 5-21).

Liang, W. (2000): *El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de conversación*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE.

Libro Blanco: *Título de grado en estudios en el ámbito de la lengua, literatura, cultura y civilización*. Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150244/libroblanco_lengua_def.pdf [Fecha de acceso: 07 de octubre de 2011].

Lin, T. (2003): *Dificultades de los aprendices chinos en el uso del artículo español*. *Frecuencia L*. N. 24, pp. 8-11.

Littlewood, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Llobera, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Llorián, S. (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.

Lo Cascio, V. (1998): *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Universidad.

Lomas, C, Osoro, A. y Tusón, A. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

López, B. (2005): *El taller de escritura en lengua extranjera. Propuestas didácticas para educación secundaria con relación al texto descriptivo*. *Encuentro 15*. Disponible en: <http://dspace.uah.es/jspui/advanced-search>. [Fecha de acceso: 10 de septiembre de 2011].

López, F. (1995): *Materiales para la expresión escrita: Cuadernos Cervantes de Lengua Española*, 4, pp. 38-44.

Lu, J. (1996): *Enseñanza e investigación del español en China*, en Actas del Cuarto Congreso de Hispanistas de Asia, Asociación Asiática de Hispanistas, Seúl.

Lu, J. (2000): *Enseñanza e investigación del español en China*. Madrid: AAC.

Luria, A. (1980): *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella, pp. 55-58.

Martín, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>. [Fecha de acceso: 16 de febrero de 2012].

Martín, E, Atienza, E; Cortés, M et al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm. [Fecha de acceso: 15 de febrero de 2012].

Martin, N. (ed.) (1989): "*Intercultural communication competence*". International Journal of Intercultural Relations, 13, pp. 76-98.

Martínez, E. (1984), Fonética, Barcelona: Teide.

Matson, C. (2003): *Let the Crazy Child Write*. New York: Barnes and Noble.

McCormick, L. (1997): *Didáctica de la escritura*. Aique grupo editor: Buenos Aires, p. 432.

McEntee, E. (1998): *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*, Mc Graw Hill, Méjico.

MCER (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Editorial: Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es>. [Fecha de acceso: 26 de octubre de 2011].

Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Méndez, E. 2009 (2005): *Problemas de los estudiantes chinos de español*. Ejercicios específicos. Suplemento de SinoELE 1. Disponible en Internet <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>. [Fecha de acceso: 20 de noviembre de 2011].

Milian, Marta. (1990): *Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament*, en Anna Camps et al., Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinar, Barcelona, Barcanova, pp. 75-93.

Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional. Editor Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. (2006). China. El mundo estudia Español, pp. .119-126. *Disponible en:* <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/completo.pdf>. [Fecha de acceso 13 de Mayo de 2011].

Moliner, M. (1973): *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.

Montes, F. (2008): *Taller de escritura: 1303 ejercicios de creación literaria*. Córdoba: Berenice Manuales.

Moore, A. (1967): *The Chinese Mind: essentials of Chinese philosophy and culture*. Honolulu: East-West Center press.

Morales, O. (2002): *¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?* Mérida: Educere, Artículos. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19671/1/articulo1.pdf>. Fecha de acceso: 24 de marzo de 2011].

- Morales, O. y Espinoza, N. (2003): *Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico*. Educere. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19786/1/articulo10.pdf>. [Fecha de acceso: 16 de junio de 2011].
- Moreno, C. Zurita, P. y Moreno, V. (1999): *A escribir se aprende escribiendo*, Carabela, 46, pp. 75-101.
- Moreno, C. (2004): *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Catarata. MEC. Madrid.
- Moreno, C. (2004): *Elaboración de materiales y recursos para la enseñanza de ELE*. Máster Universitario de español como segunda lengua. UNED, Madrid, pp. 106
- Mosterín, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.
- Mosterín, J. (2002): *Teoría de la escritura*. Madrid: Icaria.
- Moya, O. (2007): *Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía*. In A. Bolívar and A. Guarro (eds.), *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid: Praxis.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D. (1997): *The craft of revision*. H.B. College publisher: USA, pp. 238.
- Neuer, G. (1994): *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Norrish, J. (1983): *Language learners and their errors*. Hong Kong: Macmillan Publishers.
- Nunan, D. (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Oliveras, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.
- Omaggio, C. (1986): *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ortega, R. y Torres G. (1994): *Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera*. En Actas del IV Congreso Internacional ASELE. Madrid: SGEL, pp. 301-312.
- Otero, J. (1999) citado en el artículo: *El Español en China*. Arriaga, N. (2007): *El español en China*. Anuario 2006-2007. El español en el mundo. Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_25.pdf. [Fecha de acceso: 23 de febrero de 2012].

Otero, J. (2008): “*La imagen de España y lo español hoy en China: una aproximación a la diplomacia pública*”. En: Huarte de San Juan. Geografía e historia, Nº 15, 2008, pp. 113-119.

Pastor, S. (1994): *El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español*. (CVC). ASELE Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf [Fecha de acceso: 15 de febrero de 2012].

Patrikis, P. (1988): *Language and Culture at the Crossroads*. Singerman, J. (comp.).

Pérez, E. (2009): De China a España: Estrategias del aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Suplementos MarcoELE.N.8. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/china/perez_estudiod ecasos.pdf [Fecha de consulta: 8 de enero de 2012].

Pérez, F. y Terrón, J. (2005): *La redacción en el aula*. Madrid: Síntesis Educación.

Pérez, P. y Zayas, F. (2009): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1955), orig. francés, Castellano (1976): *De la Lógica del Niño a la Lógica del Adolescente*. Ed. Pionera.

Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (2008). Madrid. Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. [Fecha de acceso: 10 de febrero de 2011].

Plan de lectura y bibliotecas escolares de Canarias. Disponible en: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/4/Medusa/GCMWEB/Docsup/Recursos/42824992G/plan%20lectura_canarias.pdf [Fecha de acceso: 09 de diciembre de 2011].

Portillo, M^a. (2004): *La enseñanza del español en la universidad: observaciones de clase*. Asele. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0698.pdf [Fecha de acceso: 10 de abril de 2011].

Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*. Madrid. Síntesis.

Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

Proyecto Atlántida. (2004): *La práctica de la comunicación lingüística. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. Madrid: OAPEE.

Proyecto Atlántida. (2007): *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. En Construyendo ciudadanía*. Madrid: MEC/Gobierno de Canarias.

Puig, F. (2008): *El Marco Común de Referencia, el Portfolio de las Lenguas y la*

evaluación en el aula, marcoELE, 7, pp. 78-91.

Puig, M. 2009 (2008): *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*. Suplemento SinoELE 1. Disponible en Internet: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>. [Fecha de acceso: 18 de octubre de 2011].

Ramírez, T. (1992): *Como hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Carhel.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richterich, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

REFLEX. (2007): *Informe ejecutivo de la ANECA: El profesional en la Sociedad del Conocimiento*. Disponible en: http://aneca.es/var/media/151847/informeejecultivoaneca_jornadasrelexv20.pdf. [Fecha de acceso: 24 de marzo de 2012].

Roca, J, Manchón, M. y Murphy, L. (2007): *Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera*, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20, pp. 159-184. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf. [Fecha de acceso: 13 de diciembre de 2011].

Rodrigo, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, nº 22.

Rodríguez, L. (1998): *Una tarea de escritura: el resumen*. Memoria del Máster de Formación de Profesores de E/LE. Uníversitat de Barcelona. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf. [Fecha de acceso: 15 de marzo de 2010].

Roegiers, X. (2007): *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica.

Rohman, D. y Wlecke, A. (1964): *Prewriting. The construction and application of models for concept formation in writing*. Nueva York: Oficina de Educación, Cooperativa, Research Project.

Rokeach, M. (1968): *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rokeach, M. (1973): *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Romero, F. (1998a): *Voces e inscripciones de las oralidades y las escrituras*. En: *Revista de Ciencias Humanas*. Año 5, Nº13, Marzo, pp. 45-54

Romero, F. (1998b): *¿Qué leen los estudiantes de la Universidad tecnológica de Pereira?* En: *Revista de Ciencias Humanas*. Año 5, Nº16, pp. 120-130.

Russell, E. (1999): *Hacia la construcción de un saber intercultural*. Propuestas para la enseñanza de la cultura. Textos 22, pp. 105-113.

Sánchez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL

Sánchez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sánchez, A. (2006): *Dificultades del enfoque comunicativo en China*. I Congreso Virtual E/LE (editorial Ediele): http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48.

Sánchez, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944> [Fecha de acceso 15 de enero de 2012].

Sánchez, A. (2009): *Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China*, marco ELE, núm. 8: <http://marco.ele.com/reconciliacion-metodologica-e-intercultural-posibilidades-de-la-ensenanza-comunicativa-de-lenguas-en-china/>.

Sánchez, A. (2010): *Tarea diseñada para estudiantes chinos de español*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Materiales/Adaptacion/Buscando_trabajo.pdf. [Fecha de acceso: 14 de abril de 2012].

Sánchez, A. (2010): *Oriente encuentra a Occidente. Actividades de reflexión y conversación de temática intercultural*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Materiales/Adaptacion/Contraste_culturas.pdf. [Fecha de acceso: 15 de marzo de 2012].

Sánchez, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Santos, J. (2005): *El aprendizaje de la fraseología española. Situación de la enseñanza en China*. Cuadernos Cervantes, No 59-60, Año XI, pp.14-23.

Santos, J. (2011): *La enseñanza del español en China, historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.

Sanz, M. (1999): *La escritura como destreza creativa*, Carabela, 46, pp.103-118.

Sanz, M. (2000): *La literatura en el aula de ELE*, Frecuencia-L. Julio, pp. 24-27. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/primeros/ruedaresu.pdf?documentId=0901e72b80f14a76>. [Fecha de acceso: 16 de marzo de 2012].

Sapir, E. (1956): *Culture, Language and Personality: Selected Essays*, ed. De G. B. Mandelbaum, Berkeley-Los Angeles, University of California Press.

Schneuwly, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*. Délachaux y Niestlé. Lausana.

- Seelye, N. (1984): *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Skokie, IL.
- Selinker, L. (1969): Language transfer. En *General Linguistics* 9, pp. 67-92.
- Seltiz, C. (1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Sender, R. (1968): La tesis de Nancy. Madrid: Magisterio.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stern, H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford Univ. Press.
- Taylor, B. (1871): La Ciencia de la Cultura, en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.
- Textos y contextos leer y escribir en el siglo XXI*. Santander. Disponible en: http://centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/Ponencias_Congreso_Textos_Contextos.pdf [Fecha de acceso: 16 de diciembre de 2011].
- Van Dijk, T. (1977): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Ek, J. (1986): *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Vázquez, M. (2004): *El creciente interés por el español en Hong Kon*. *Frecuencia L*. N° 25, pp. 407-422.
- Vilá, M. (coord) y otros. (2005): *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- Vigotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, pp. 160.
- Villaescusa, I. (2008): “*El Bollo o el Pollo?*” *Curso básico de pronunciación multimedia para hablantes de cantonés*. Plan de Acción Didáctica de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.
- Villaescusa, I. (2010): *Más allá de los pares mínimos, ideas para integrar la pronunciación en clase de ELE*. Disponible en: http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasT_Irene.pdf. [Fecha de acceso: 24 de noviembre de 2011].
- Vívelo, R. (1978): *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*, Nueva

York: Mc Graw-Hill.

Wang, T; Wai, C; Romie, L; Liu, F; Ewan, D; Hua, O; Cortés, M; Sánchez, A. (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires, Argentina: Voces del Sur.

Wilkins, A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, J. (2004): *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.

Weston, A. (1992): *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Whorf, L. (1956): *Language, Thought and Reality*, J.B. Carroll (ed.), Cambridge, Mass, The M.I.T. Press.

Xiaojing, H. (2008): *¿Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen chin*. Frecuencia L. N° 35, pp. 16-22.

Xu, Z. (1999): *Interferencias del chino en la redacción española*, en Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98. Pekín: Editorial de Lenguas Extranjeras de Beijing, pp. 364-377.

Yang, M, profesor titular del SISU. “*De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*”. Disponible en: dex.php?option=com_content&view=article&id=93:de-lalingueistica-aplicada-a-la-ensenanza-del-espanol&catid=43:sinoele-2&lang=en [Fecha de acceso: 18 de febrero de 2011].

Yang, S y Liu, J. (1999-2008): *Español moderno* (5 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press

Yang, M (2010): *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*”. Disponible en: http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=93. Fecha de acceso: 04 de mayo de 2011].

Yuan, R. (1999): *Comparación bilingüe entre el chino y el español*. Beijing: Waiyanshe.

Zanón, J. (comp.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zarate, G. (1993): *Representations de l'étranger et didactique des langues*. París: Didier.

Zhu, F. 2010 (2001): *Material complementario del manual Español moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula*. Suplemento de SinoELE2. DocumentodisponibleenInternet: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>. [Fecha de acceso: 10 de enero 2012].

ANEXOS

A) Análisis de necesidades de comunicación y aprendizaje en la escritura

Este cuestionario tiene una finalidad diagnóstica. Primero; pretende indagar sobre tus conocimientos sobre el español y los diferentes estilos de aprendizaje y en segundo lugar; pretende investigar acerca de tus conocimientos, actitudes y destrezas que eres capaz de potenciar a la hora de escribir un texto escrito. Te agradezco que respondas con claridad a cada una de las preguntas propuestas.

1. Perfil biográfico

Nombre:

Sexo:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Profesión:

Estudios:

Lengua materna:

Conocimiento de otras lenguas:

2. Conocimiento del mundo hispano

¿Has estado en algún país hispanohablante?

Si: Países:

No:

Motivos:

Vacaciones:

Negocios:

Familiares:

3.-Análisis de los estilos de aprendizaje

¿Te gusta leer?

SI _____ NO _____

¿Por qué?

Me gusta aprender español mirando y escuchando a la gente

SI____ NO____

¿Por qué?

Me gusta escribir

SI____ NO____

¿Por qué?

¿Crees que para aprender a escribir hace falta usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto?

SI____ NO____

¿Por qué?

4.-Situación de comunicación

Elige entre los diferentes temas y redacta un texto expositivo, argumentativo, narrativo o descriptivo.

Utiliza tu creatividad e imaginación:

a- Un cuento de amor

b- El tabaquismo

c-La televisión de hoy en día

d- El mar

Una vez terminado el texto, responde a las siguientes preguntas. Debes marcar SÍ o NO.

1.- ¿Te ha gustado el tema que has elegido?

SI____ NO____

¿Por qué?

2.- ¿Crees que es un tema interesante?

SI____ NO____

¿Por qué?

3.- ¿Qué tipo de texto escogiste?

Argumentativo_____

Expositivo_____

Narrativo_____

Descriptivo_____

4.- ¿Qué tipo de texto te resulta más fácil de escribir?

Argumentativo_____

Expositivo_____

Narrativo_____

Descriptivo_____

¿Por qué?

5- Dependiendo del tipo de texto que hayas elegido; ¿Cuáles son sus características principales?

6- Antes de redactar el texto, ¿seleccionaste las ideas principales del texto?

¿Por qué?

7.- ¿Crees importante realizar un bosquejo antes de escribir?

¿Por qué?

8.- ¿Crees que el espacio y el clima en el que se desarrolle la creación del texto es importante?

¿Por qué?

9.- ¿Crees que para escribir hay que estar motivado?

¿Por qué?

10.- ¿Crees que se deben crear contextos para escribir y para aprender a escribir?

¿Por qué?

11.- ¿Depende la interpretación del texto escrito de diversos factores, como, por ejemplo: entorno en el que viven, entorno social, escolar y cultural?

¿Por qué?

12.- ¿Crees importante la actitud y el papel del coordinador, a la hora de redactar un texto escrito?

¿Por qué?

13.- ¿Es necesario hacer un borrador antes de redactar el texto escrito final?

¿Por qué?

14.- ¿Consideras necesario anotar las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?

¿Por qué?

15.- ¿Te sientes satisfecho como escritor del texto creado?

¿Por qué?

B) LLUVIA DE IDEAS (2ª SESION)

Analiza las siguientes preguntas y establece conclusiones con tus compañeros.

- Cuando van a escribir un texto en el que tienen que defender una opinión sobre un tema polémico, ¿en qué piensan antes de escribir? ¿Hacen algo concreto, como tomar notas, escribir ideas, etc.?
- ¿Hacen un esquema de lo que van a escribir antes de redactar? Si lo hacen, ¿para qué lo hacen? ¿Les resulta de utilidad? ¿Para qué les sirve?
- ¿Qué partes incluyen en un esquema previo a este tipo de texto? ¿Cómo empiezan el esquema? ¿Cómo lo terminan?

C) LLUVIA DE IDEAS (3ª SESION)

TEXTO ARGUMENTATIVO

Responde las siguientes preguntas sobre el texto argumentativo. Analiza y comparte con tus compañeros.

- ¿Qué entiendes por texto argumentativo?
- ¿Sabrías decirme cuál es la intención de este tipo de texto?
- ¿A quién crees que va dirigido el texto argumentativo?
- ¿Recuerdas los elementos de la argumentación?

D) FICHA TEÓRICA (3ª SESIÓN)

Esta ficha corresponde a la definición del texto argumentativo y sus características principales para que sean tomadas en cuenta para la redacción final del texto escrito.

TEXTO ARGUMENTATIVO

El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. La argumentación, por importante que sea, no suele darse en estado puro, suele combinarse con la exposición. Mientras la exposición se limita a mostrar, la argumentación intenta demostrar, convencer o cambiar ideas. Por ello, en un texto argumentativo además de la función apelativa presente en el desarrollo de los argumentos, aparece la función referencial, en la parte en la que se expone la tesis. La argumentación se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. En la lengua oral, además de aparecer con frecuencia en la conversación cotidiana (aunque con poco rigor), es la forma dominante en los debates, coloquios o mesas redondas. El **texto argumentativo** suele organizar el contenido en tres apartados: introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo, y conclusión.

La **INTRODUCCIÓN** suele partir de una breve exposición (llamada “introducción o

encuadre”) en la que el argumentador intenta captar la atención del destinatario y despertar en él una actitud favorable. A la introducción le sigue la **tesis**, que es la idea en torno a la cual se reflexiona. Puede estar constituida por una sola idea o por un conjunto de ellas.

El **DESARROLLO**. Los elementos que forman el cuerpo argumentativo se denominan *pruebas, inferencias o argumentos* y sirven para apoyar la tesis o refutarla.

La **CONCLUSIÓN**. Es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos

Fuente:

<http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/tipologia/argumentacion/argumentacion.htm>

E) FICHA PRÁCTICA (3ª SESIÓN)

En esta ficha encontrarás diferentes tipos de textos: argumentativos y narrativos, con el fin de distinguirlos y comentar las características y diferencias entre ellos.

El apartamento era un ático. Tenía escalera independiente de la casa, muy empinada y sencilla, con peldaños forrados de goma y sin barandilla ni ventanas; se parecía más a un túnel ascendente que a una escalera. En el apartamento había algunos trastos viejos: una cama cubierta con una colcha resbaladiza de raso verde brillante, del tipo que se consideraba glamuroso dos décadas atrás; un tocador de estilo años treinta, y un espejo enorme con marco dorado. Todos los muebles estaban en el dormitorio, que parecía un decorado de película de época, o como la cubierta de una novela policíaca de kiosco. La colcha de raso era un ingrediente de esa cubierta. En ella aparecía el cadáver de una mujer rodeado por el raso artísticamente fruncido, como un gran pastel de carne en un envoltorio de lujo.

En este apartamento, libre al fin de las miradas de las compañeras de piso y lejos de los rayos telepáticos emitidos por mis padres, emprendí, muy decidida, mi camino por la vida. *El otro lugar*, Margaret Atwood (texto adaptado)

Desde muy joven la tía Eloísa tuvo a bien declararse atea. No le fue fácil dar con un marido que estuviera de acuerdo con ella, pero buscando, encontró un hombre de

sentimientos nobles y maneras suaves, de quien nadie le había amenazado la infancia con asuntos como el temor de Dios.

Ambos crecieron a sus hijos sin religión, bautismo y escapularios, y los hijos crecieron sanos, hermosos y valientes, a pesar de no tener detrás la tranquilidad que otorga saberse protegido por la Santísima Trinidad.

Solo una de las hijas creyó necesitar del auxilio divino y durante los años de su tardía adolescencia buscó auxilio en la iglesia anglicana. Cuando supo de aquel Dios y de los himnos que otros le entonaban, la muchacha quiso convencer a la tía Eloísa de cuán bella y necesaria podía ser aquella fe.

-Ay, hija, -le contestó su madre, acariciándole mientras le hablaba- si no he podido creer en la verdadera religión, ¿cómo se te ocurre que voy a creer en una falsa?

Mujeres de ojos grandes, Ángeles Mastre

¡Me río yo de tu enfermedad! nervios, nervios... cuando no saben qué decir los médicos todo lo arreglan con los nervios, porque tú me dirás, si no te duele nada, ni tienes fiebre, ¿de qué se va uno a quejar?, bueno, pues tú venga a llorar que parecía que te mataban, madre, qué aspavientos, y que si no dormías, menuda novedad, que eso me pasa a mí desde chiquitina, desde que era así, fíjate, como lo de soñar que te persiguen y no puedes correr, o que vuelas moviendo muy deprisa los brazos. ¡qué enfermedad ni que niño muerto! Los hombres os quejáis de vicio y la culpa es nuestra, que somos unas tontas, todo el día de Dios pendientes de vosotros, que si la comida, que si la ropa.

Cinco horas con Mario, Miguel Delibes

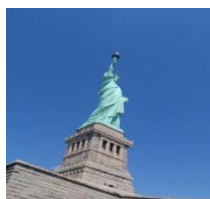
F) FICHA PRÁCTICA (3ª SESIÓN)

Responde a las siguientes preguntas sobre la argumentación.

ACTIVIDADES

- 1) En este texto hay una argumentación, ¿cuál es la tesis?
- 2) ¿Estás de acuerdo con la opinión de la autora? ¿por qué?
- 3) Cita algunos de los argumentos que la apoyan

4) ¿En qué contexto lo situas?



Teresa decía:

Nueva York es la capital del mundo, de un mundo en el que habitan muchos rebaños, muchas tribus de gentes que se buscan y se apiñan para protegerse y sobrevivir... Pero que no son tan cerradas. A la segunda generación ya pertenecen a Nueva York y los contactos se extienden entre los diferentes núcleos. La apertura depende sobre todo del nivel cultural de la gente. Por otra parte, en la gran ciudad se establecen relaciones humanas más puras, despojadas de las implicaciones cercanas; de los lugares cerrados y pequeños, de los odios y amores de familia que se van heredando y acentuando con el tiempo. En la gran ciudad las relaciones no están contaminadas por un conocimiento heredado y previo. Y luego hay otro tipo de contactos, superficiales y gratos. Contactos con personas que nos rodean en las necesidades de la vida diaria, una tienda, un banco, la gasolinera, la peluquería. Gente que cuando se la trata cordialmente es también amistosa, sonrío, alegra los pequeños encuentros cotidianos...

El enigma, Josefina Aldecoa

G) FICHA TEÓRICA (4º SESION)

Esta ficha corresponde a las distintas características del texto argumentativo para que sean tomadas en cuenta tanto para la producción de textos como para su revisión.

ASPECTOS SINTÁCTICOS

1º Utiliza oraciones simples

2º Emplea oraciones compuestas

3º Predomina la coordinación

4º Prevalece la subordinación

5º Maneja oraciones coordinadas disyuntivas

- 6° Aplica oraciones coordinadas adversativas
- 7° Utiliza oraciones coordinadas copulativas
- 8° Usa oraciones subordinadas sustantivas
- 9° Emplea oraciones subordinadas adjetivas
- 10° Maneja oraciones subordinadas adverbiales
- 11° Usa modo enunciativo
- 12° Emplea modo exclamativo
- 13° Predomina modo interrogativo
- 14° Utiliza modo dubitativo
- 15° Presencia de incisos explicativos

ASPECTOS SEMÁNTICOS

- 1° Usa términos polisémicos
- 2° Evita la polisemia
- 3° Utiliza nexos consecutivos
- 4° Emplea propiedades de coherencia textual
- 5° Aplica frases irónicas
- 6° Presencia de contenido implícito
- 7° Predominio de hipótesis
- 8° Presencia de objetividad
- 9° Aplica la subjetividad

ASPECTOS PRAGMÁTICOS

- 1° Presencia de intención comunicativa
- 2° Logra convencer al lector
- 3° Consigue persuadir al lector

H) SESIÓN 5: FICHA PRÁCTICA.

A continuación encontrarás un texto argumentativo sobre la multiculturalidad. Debes encontrar y analizar los aspectos sintácticos que encuentres en el texto.

El mundo vive hoy en Madrid. Muy poco queda de aquella ciudad y de aquella región que Camilo José Cela retrató con su colmena en blanco y negro. Sólo los recuerdos, como los que Mario Vargas Llosa utiliza para prologar el libro *Universo mestizo*: “Era una pequeña capital anclada en el pasado, provinciana hasta el tuétano de los huesos, desinformada de lo que ocurría más allá de sus narices”.

Un recorte del periódico *The New York Times* nos dio la idea hace cinco años. En la capital del mundo conviven ciudadanos de todos los países del planeta. ¿Y en Madrid? Comenzamos a explorar nuestro entorno, a escudriñar entre el ruido de la metrópoli. Aquello era tan complicado como buscar una aguja en la ciudad. Aparecieron los primeros personajes. Como Andrea, la gimnasta boliviana que sueña con los Juegos Olímpicos de Madrid 2012. Como Boniface, el cuentacuentos que se ha traído a Europa las leyendas de Camerún. Como Eric van Buggenhaut, el hacker belga empeñado en luchar contra el imperio de Bill Gates.

Nuestra vuelta al mundo sin movernos de Madrid había comenzado. *Universo mestizo* marcaba en rojo el mapamundi que nos sirvió de guía desde el primer día. Kazajistán, Guyana, Seychelles, Togo, Haití, Nueva Zelanda, Benin... Casi todos nuestros personajes eran unos desconocidos para la sociedad, acostumbrada a identificar a ecuatorianos, marroquíes o polacos, sin caer en la cuenta de que en Madrid conviven al menos ciudadanos de 150 países, que representan a más del 90% de la población mundial.

El último padrón establece que un total de 839.596 extranjeros, un 14% del censo, viven hoy en la comunidad. Pero sabemos que son más en este Madrid mestizo del siglo XXI. Y que entre ellos no sólo hay emigrantes, sino también aventureros, artistas, empresarios o refugiados. No cejamos en nuestro empeño y seguimos buscando. Así descubrimos en un local de la Gran Vía a Diva Houston, el drag queen brasileño. Al kirguizo Elmir Ibraev lo hallamos en la Puerta del Sol tras días de búsqueda en los kebabs de la ciudad. Para encontrar a Joseph Gomes, de Trinidad y Tobago, tejimos una

red virtual que nacía en Honduras, proseguía por su país y Estados Unidos hasta llegar a su casa de Aravaca. Y con Edison Regino, el niño de la calle colombiano convertido hoy en abogado defensor de emigrantes, charlamos, reímos y lloramos durante horas.

Con todos ellos hemos viajado alrededor del planeta. Sobrevolamos las guerras que azotan sus países; conocimos de cerca a esas familias que les esperan; nos metimos en sus sueños, en sus pesadillas, en sus trabajos y esperanzas. Y todo ello lo intentamos plasmar con nuestras palabras y con las miradas que les han lanzado siete fotógrafos, con lentes tan mestizas como nuestros protagonistas: Francis Tsang, Sofía Moro, Alfredo Cáliz, Juan Ramón Puyol, Jesús Ubera, Carma Casulá y Diego López. Cada uno ha plasmado su ingenio sobre el nuevo Madrid universal.

Nuestro mundo madrileño seguía girando. Y nosotros viajando, cada día que duró esta aventura, a través de los ojos de nuestros personajes. Como los de Augustine Afrifa (Ghana) e Iddrish Bukary (Níger), en los que todavía se reflejaba el miedo tras cruzar el Estrecho a bordo de una patera. O a través de la sonrisa perenne de Christopher Thomas, el atleta jamaicano de los pies alados, al que vimos correr su prueba favorita, los 200 metros. O con la mirada agridulce del nicaragüense Ricardo Hernández, con quien topamos junto al Museo del Prado, en una cafetería donde ya no juega al fútbol como en su Managua natal. Ricardo fue un mojado: cruzó Centroamérica y México en los trenes de la muerte, se sumergió en el río Bravo y corrió para alcanzar Los Ángeles, el sueño latino. Pero no se conformó y se lanzó a la aventura madrileña.

Universo mestizo crecía sin parar. En la mezquita de la M-30 conocimos a su imán, el egipcio Moneir Mahmoud Aly el Messery. En el café Kilimanjaro, punto de encuentro del África francófona en el corazón de Lavapiés, escuchamos el yembé del senegalés Alassane, el gigante de Dakar. Y subidos a bordo de un avión del Ejército español compartimos los nervios de la dominicana Elva Cuevas, militar de la Brigada Paracaidista de Alcalá de Henares.

El 11-M se nos cruzó en el camino. No queríamos olvidar la gran cicatriz que marcará para siempre la historia de Madrid. Entre los 191 muertos había 52 extranjeros de 16 nacionalidades distintas. Y por eso buscamos a Moustaphá Bonazaqui, el jardinero marroquí que se convirtió en héroe en la estación de Santa Eugenia. Y al iraní Hossein A. Fasa, técnico de emergencia del Samur que lo dio todo por las víctimas aquel día.

Fueron varios años de trabajo hasta alcanzar nuestra meta: 150 personajes de 150 países del mundo que conviven en este Madrid cosmopolita del siglo XXI. En Universo mestizo hemos contado la historia de vida de estos nuevos madrileños, un crisol de personajes que retrata a una sociedad en continua transformación. Madrid, la ciudad abierta, la comunidad abierta, es hoy Madrid mestizo.

‘Universo mestizo. La vuelta al mundo en Madrid a través de 150 personajes de 150 países’ (Lunweg Editores), de Lola Delgado y Daniel Lozano, sale publicado la próxima semana. El Círculo de Bellas Artes de Madrid expone las fotografías del libro entre el 12 de julio y el 18 de septiembre.

I) SESIÓN 6: FICHA PRÁCTICA

Busca y extrae en el texto argumentativo los elementos semánticos que encuentres.

¿Es un problema la inmigración?

En unas recientes entrevistas mantenidas con representantes de diversos colectivos sociales, con objeto de analizar la seguridad existente en determinados municipios de la geografía española, ha sobresalido como uno de los principales problemas, por no decir el primero y con mayoría que casi roza la unanimidad, el de la inmigración.

Las entrevistas realizadas desde el anonimato y por ello con entera libertad y franqueza, arrojan la indicación de que una gran parte de la sociedad española, siente una gran inquietud hacia el tema, exigiendo, siempre a través de la muestra descrita, a los poderes públicos, a las fuerzas políticas y a los líderes sociales y religiosos, el mayor consenso y la necesaria sensibilidad, para que sin dañar a unos y a otros, logren la integración de los inmigrantes diluyéndolos en la masa social española.

Por supuesto si las entrevistas realizadas se hubiesen efectuado a la luz pública, de ninguna manera los resultados hubieran sido los mismos, porque hablar con temor de tan candente asunto, inmediatamente resulta el tachamiento de xenófobo y nadie desea ser “condicionado”

J) SESIÓN 7

FICHA PRÁCTICA: En esta ficha encontrarás unas imágenes con texto escrito y debes responder a las siguientes preguntas con el fin de conocer los aspectos pragmáticos característicos del texto argumentativo.

ASPECTOS PRAGMÁTICOS

¿Cuál es la situación comunicativa que corresponde a la argumentación planteada en este breve texto?

¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan para convencer y persuadir al público lector?

Coca-Cola

Estás aquí
para ser feliz.
refrescá tu salud emocional.

destapá
felicidad



© 2011 Coca-Cola Bottling Co. of Puerto Rico, Inc. All rights reserved.



¿Te ves impresionante?

A ella le impresiona tu mala cara

¿Marcas de fatiga?, ¿mala cara y piel apagada?

¡REACCIONA!

INNOVACIÓN

HYDRA ENERGETIC
HIDRATANTE
ANTI-FATIGA DIARIO

Hydra Energetic, cuidado hidratante con Vitamina C.

Recarga la piel de energía
Piel reforzada
Buena cara todo el día.





Por inventario...
¡Todo fuera!

15.6"

Procesador Intel® Core™ 2 Duo T1450

Memoria RAM 2GB DDR2

WebCam integrada

MediaMarkt
¡Que el cambio de inventario hasta 3.000€!

799 €

Bluetooth

MediaMarkt
Yo no soy tonto

Detailed description: A vibrant red advertisement for MediaMarkt. At the top, the text "Por inventario..." is in yellow, and "¡Todo fuera!" is in large white letters on a black background. Below this, a man in a red shirt is shown from the side, appearing to push a large silver laptop. The laptop screen displays a red box with the MediaMarkt logo and the text "¡Que el cambio de inventario hasta 3.000€!". To the right of the laptop, four white arrows point to specific features: "Procesador Intel® Core™ 2 Duo T1450", "Memoria RAM 2GB DDR2", "WebCam integrada", and "Disco Duro 160GB". A yellow starburst on the left side of the laptop says "WebCam integrada". The price "799 €" is written in large, bold white numbers. At the bottom, the MediaMarkt logo is displayed in white on a black background, with the slogan "Yo no soy tonto" underneath. Various other logos like Intel, Bluetooth, and Wi-Fi are visible.

K) Redacción final

Una vez creado el texto argumentativo, deberás responder a las siguientes preguntas de forma clara y concisa.

Situación de comunicación

1.- ¿Te gustó el tema que elegiste?

SI___ NO___

¿Por qué?

2.- ¿Crees que ha sido un tema interesante?

SI___ NO___

¿Por qué?

3.- Antes de redactar el texto, ¿seleccionaste las ideas principales del texto?

SI___ NO___

¿Por qué?

4.- ¿Realizaste un bosquejo antes de escribir?

SI___ NO___

¿Por qué?

5.- ¿Tomaste en cuenta el espacio y el clima durante la creación del texto?

SI___ NO___

¿Por qué?

6.- ¿Estuviste motivado durante la producción del texto?

SI___ NO___

¿Por qué?

7.- ¿Tomaste en cuenta elementos del contexto para producir tu texto?

SI___ NO___

¿Por qué?

8.- ¿Utilizaste adecuadamente las pautas de la profesora?

SI___ NO___

¿Por qué?

9.- ¿Hiciste un borrador antes de redactar el texto escrito final?

SI___ NO___

¿Por qué?

10.- ¿Anotaste modificaciones para mejorar tu texto?

SI___ NO___

¿Por qué?

11.- ¿Estás satisfecho como escritor del texto que has creado?

SI___ NO___

¿Por qué?

L) Evaluación del modelo didáctico

Estimado estudiante:

Hemos llegado al final del modelo didáctico; por ello, se hace pertinente evaluar su desarrollo y la función de todos los aspectos que lo conformaron. En este sentido, te pido que respondas, por medio de una lista de cotejo las siguientes interrogantes:

PROBLEMA

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Responde la propuesta didáctica a las necesidades de los alumnos, a la hora de escribir?			
¿Crees que ha mejorado tu proceso de redacción?			

OBJETO

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Consideras que los temas planteados en las unidades didácticas son los adecuados para aprender y trabajar en el proceso de escritura?			
¿El desarrollo de los temas te ayudaron a comprender el proceso de composición?			

OBJETIVO: COGNICIÓN-ACTITUD

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Considera que la docente obtuvo cambios en la producción escrita de sus alumnos una vez			

aplicado el modelo didáctico?			
¿Obtuviste nuevos conocimientos acerca de cómo escribir?			
¿Crees que ahora escribirás con más frecuencia ya que cuentas con nuevos conocimientos y recursos?			
¿Consideras que existen cambios en ti como escritor?			
¿La aplicación de esta propuesta te motivó a escribir?			
¿Estás motivado a seguir mejorando tu producción escrita?			
¿Te sientes más seguro, ahora, como escritor?			

ACTIVIDADES

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Fueron adecuadas las actividades realizadas durante el desarrollo del modelo didáctico?			
¿Crees que las actividades realizadas motivan al alumno a escribir?			

MÉTODO

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Consideras que la creación del taller de escritura fue el método adecuado para desarrollar la propuesta didáctica?			
¿Crees que el método utilizado favorece la comprensión del proceso de escritura?			

RECURSOS

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Fueron adecuados los materiales?			
¿Crees que fueron suficientes los materiales utilizados?			

EVALUACIÓN

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Consideras que la evaluación realizada es la adecuada?			
¿Consideras que los instrumentos utilizados para la revisión y evaluación de los productos fueron los adecuados?			

ESPACIO

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Disfrutaste el trabajo en equipo?			
¿Consideras que la aplicación de la secuencia didáctica te permitió desarrollar valores como: compañerismo y responsabilidad?			
¿Quisieron los alumnos trabajar en equipo?			

TIEMPO

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Crees que el tiempo de duración planificado por la docente para el desarrollo de la secuencia didáctica fue el adecuado?			
¿Consideras que dicha secuencia si se desarrolla en más tiempo, pudiera incluir otras habilidades lingüísticas?			

ACTUACIÓN DOCENTE

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Consideras que la actitud de la docente fue la adecuada durante el desarrollo de la secuencia didáctica?			

INVESTIGACIÓN

	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Te gustó formar parte de esta investigación?			
¿Crees que es positivo hacer este tipo de investigación en el aula?			
¿Estarías dispuesto a participar nuevamente en este tipo de investigaciones?			

M) Textos producidos en el análisis de necesidades

INFORMANTE1

Un Cuento de amor

Julie es una chica muy especial. Tiene buen éxito de los exámenes. Ella siempre escala un árbol está en un patio de su casa. Porque cree que vale la pena la escalada sólo por contemplar el paisaje.

Hay un día. Una familia se trasalda al extremo opuesto de la calle. En la familia hay un chico se llama Bryce. Cuando Bryce y Julie se conocen por primera vez, Julie sabe que es amor. Pero Bryce no es tan seguro. Ellos van a la misma escuela y viven en la misma calle enfrente de cada uno.

Hay un día. Hay mucha gente prepara apeaar el árbol cual en su patio. Ella contenía la gente y pedía un favor a Bryce. Pero Bryce rehusaba la invitación. Después ella descubrió que no le gusta Bryce. No conoce de Bryce. Mientras Bryce siente el sonrojo. Después el día. Julie no habla con Bryce y no esta juntos con él.

Por los próximos seis años. Bryce descubrió
que Julie es una chica de muchas cualidades.
Se ha enamorado de Julie. Se expresa su
corazón a Julie. Plantó un árbol ^{es igual} que ha apoco
antes en su patio. El final se enamoran
uno de otro.

INFORMANTE2

Los anuncios llenaba la pantalla.

Hoy día es difícil ~~cuando~~ encender una tele sin encontrar los anuncios. Aunque la tele es un intermediario importante para el negocio, hay muchos anuncios que aburrir a la gente.

Es evidente que las personas ven la tele para descansar cuando terminan el trabajo todo día, llegan a casa y sientan en el sofá ~~miran~~ ~~miraron~~ visto la tele. ¡Que descanso! Sin embargo, si hay muchos ~~anuncios~~ anuncios que interrumpir los programas maravillosos.

Algunos anuncios no sólo es largos, sino también es malo. Me parece que eso no es bueno para los niños. Podemos imaginar que cuando los niños están viendo el programa infantil, de repente sale ~~los~~ ~~este~~ ^{el} anuncio sexual, violento, horrendo etc, qué va a influir las vidas del ~~nino~~ los niños.

Por eso, en mi opinión, ~~me~~ creo que el gobierno debe que hacer algo para mejorar los anuncios. Lo que la gente desea que es e

INFORMANTE 3

La televisión de hoy en día.

Hoy he visto una noticia que limita la libertad de los periodistas. a pñetera tensión inflige el sentimiento de ellos.

Es muy importante que un periodista escriba su misma opinión sobre un caso. Esta profesión es más diferente que otras. En mucho tiempo el periodista usa las breves, correctas palabras a describir una noticia. La noticia se emite al público rápido. Por eso, el público sabe qué ocurre del mundo. Son buenos medios para conocer la sociedad. Si limita la libertad la profesión del periodista, podría infligir la realidad de sus afirmaciones.

Por otro lado, es claro que un periodista tiene la responsabilidad. La justicia y la lógica son los básicos de la profesión. Si un periodista sólo muestra su misma opinión, desestima la verdad. En este época, la noticia ~~está~~ es buena. Pero, si limita un periodista, no puede preguntar, no puede mirar el personaje, la noticia es sin significado. Debe que respetar el sentimiento de otra persona.

Muchas cosas hay dos lados que se necesitan preocupar el grado. Diferentes grados hay diferentes resultados. La libertad de la profesión es muy importante.

La televisión de hoy en día. 杨雪 (Yamát)

Soy una persona quien le gusta mucho la televisión. Porque, podría saber las noticias más popular ahora. La semana pasada, ví un partido de fútbol entre Manchester United y F.C. Barcelona. Messi es la futbolista quien me gusta más. El fútbol es más popular en España que en China. El equipo de Real Madrid y F.C. Barcelona ~~son~~ son populares en China, también. Los chinos ven este partido a las 4 por la mañana. Porque China y España son dos países muy lejos, tiene siete horas diferentes en ^{el} tiempo.

Además, podemos ver las películas más popular en todo el mundo. Antegayer ví una película se llama 'pretty woman', es de Estados Unidos. Me encanta esta película. Los actores son famosos, pero no recuerdo sus nombres. Las películas ~~traen~~ traen felices a la gente. Por las películas podemos saber el cultura de un país. ~~o~~ Aprender idiomas no sólo está aprender palabras o aprender como ^{se} hablar con la gente sino también ~~se~~ aprender un cultura popular. En nuestra televisión hay muchas películas hablan en inglés. Porque en todo el mundo ~~muchos~~ muchos países más importantes, sus idiomas son inglés. Por ejemplo: Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia, etc. El español también se hablan en más de 20 años en todo el mundo. Son otro idioma muy popular. Nuestra televisión dar una oportunidad ~~para~~ ~~para~~ nosotros para ~~intercambio~~ intercambio el cultural.

Soy una estudiante, aprender español en España. Me

eso quiero elegir un carrera en España, en la universidad
Quiero aprender el español, inglés y el francés.
y sus culturas.

Ana

Me encanta el mar

Cuando estuve en China, no hay mar en mi ciudad. Chang Chun está en el parte central de continente. Solo puede ver el mar en tele. Lamento que no puede jugar en la playa.

Sin embargo, ahora estoy en Las Palmas. Hace tiempo muy bueno todos los días. Esta ciudad entre el mar es supremo. Mi piso es alto, por eso, en el balcón de mi casa, puedo ver el mar. Cuando lo veo, estoy feliz. Es aparatoso, bonito y romántico.

Me gusta mucho ir a la playa con mis amigos. El aire está fresco, hay la brisa que sopla desde el mar, la arena es blanda. Siempre hay mucha gente goza del sol en la playa. Conozco muchos amigos españoles cerca del mar. Ellos son simpáticos y sinceros. Tomo varias fotografías sobre el mar. Mis padres dicen que estoy suerte después de ver las fotos.

Voy a la playa bisemanal. Hay dos playas cerca de mi casa. Pienso que lo que más lejos es mejor. Porque es grande y hay muchos restaurantes por allá. Puedo comer la comida típica española. En mi país, la piel más blanca significa esta mujer más bonita, mi piel está oscura. Sea como sea, nada puede contener yo paseo en la playa.

En el futuro, querré vivir in una ciudad que es cerca del

mar. y buscaré una casa que puedo verla. Mi esposo y yo podremos pasear por la noche. ¡Qué romántico!

El mar

El mar es el primer lugar de empesar la vida en la Tierra. Hay muchas cosas y elementos importantes en el agua del mar. Por eso, todas vidas empiesan desde una ~~ci~~ célula pequeña. Entonces, ^{el} mar también se llama La cuna de la vida.

Hoy en día, el humano ha entrado en el universo, pero no ha llegado el fondo del mar. Esto hace que el mar está más misterioso. Porque el fondo del mar está muy cerca del centro de la Tierra. El humano tiene que superar la dificultad sobre la presión dentro el agua del mar. Es importante para observar y investigar los animales del mar y ~~de~~ la estructura del fondo del mar.

Y el mar también ~~es~~ es muy importante por la vida del humano. Tiene muchos pescados para satisfacer el alimento del humano. En los pescados y mariscos hay muchos elementos y nutriciones son muy buenas para salud, especial para ~~los~~ el cerebro. También los tipos diferentes de la alga tienen varios minerales.

~~En conclusión, el mar puede~~

Pero, el mar también puede llevar los efectos malos. Por ejemplo, tsunami, tornado, y el cambio del clima. Porque es una parte ~~mas~~ principal en la naturaleza. A veces, el mar puede destruir las ciudades y los campos completamente.

En conclusión, cada moneda tiene sus dos lados. Por eso, tenemos que proteger

N) Escritos realizados durante la secuencia didáctica

INFORMANTE1

Duan Xiaojing

Los concursos de belleza: ¡Indignos para la mujer!

En esta sociedad, las mujeres son muy importante. Casi igual con los hombres. Las mujeres no solo trabajan en casa, si no también tienen sus trabajo. También en el gobierno o otros tanto sitios tienen muchas mujeres.

Hay un proverbio se dice: La belleza es la naturaleza de la mujer! Cada mujer le gusta vestirse de su propio. Les encanta comprar ropa hermosa y bella joyería. Ellos pueden hacer la mujer feliz y satisfecho. También los hombres son les gustan las mujeres hermosas. Es una cosa buena.

Hay muchos concursos de belleza. Creo que eso es personifica las mujeres ahora son mejoramiento de la condición en esta sociedad moderno. Debemos alentar a más mujeres para mostrar su belleza

INFORMANTE2

Gali Qi 盖琪

La razón de Criminar

Desde la crisis de Europa empieza, muchas personas han perdido sus trabajos. Algunas familias no tienen la comida, no pueden ir a ver el médico, etc. En ese tiempo, muchos casos de robar que ocurren.

Primero, las vidas de los hambrientos son triste. ¿No pueden obtener la comida, como disfrutar la vida? Si la vida es un maravilloso jardín, la comida es la lluvia. Sin la lluvia, las plantas como viven. Por supuesto, la triste vida trae mucha nerviosa a ellos.

Sin embargo, por esta razón, ¿podemos ir a robar? Por ejemplo, hoy hay una persona, va a robar mucho dinero y la comida. Es posible que no tiene tiempo para comerlo, la policía ya llega. No podemos ignorar la ley que controla la vida.

Y además, vivimos en el mismo época, el mismo ambiente. ¿Como pasar la vida de quien es más triste? No sabemos detrás de un famoso persona, quien ha hecho cuantos trabajos. No obstante, la educación nos enseñan que no es bueno también. Es claro que, un caso no sólo hay un resultado correcto o falso. Pero, primero, ~~tenemos~~ ^{ve} que buscar el trabajo, hacer algo para la vida, no solamente ~~además~~ está triste. Aquí, siempre hay la huelga. Esta es una forma que dice al gobierno sus opiniones. pero funciona mucho o no? Muchos casos existen la primera vez, cada persona va a cuidarlo, desde muchas veces, lo se pensamos sólo como una cena. Entonces, tenemos que pensar en mis mismo también.

Es claro que el gobierno necesita ayudar al hambriento. El gobierno es como ~~el~~ corazón de un país. El gobierno no sólo tiene la capacidad, sino también tiene la responsabilidad. Tiene que buscar más maneras para solucionarlo.

¿Porqué en el mundo hay muchos delinacientes? Es porque sus vidas son triste. Vamos a dar ellos más ayudas, más calidos, la vida podría han más felicidad.

INFORMANTE3

Es seguro que el hambriento no tiene una vida feliz. Y nadie puede negar la gente de diferente país en este mundo es ~~es~~ ^{la} misma y tiene los derechos iguales. Pero, para esta pregunta "Un hambriento tiene derecho a robar?", ~~esta~~ obviamente la respuesta es que no.

En primer lugar, el robo no es un derecho, sin embargo, es una delincuencia que se hace por las personas que ~~per~~ han perdido sus morales. Hay un dicho que dice ~~La gente que sea pobre, pero su voluntad no puede ser pobre. Estoy de acuerdo, La voluntad de la gente que sea pobre no puede ser pobre. Lo estoy de acuerdo,~~ es que ~~existir~~ ^{existen} muchas ejemplos que ~~los per~~ ^{los} ricos como ~~ha~~ hicieron sus trabajos para cambiar ~~la~~ ^{sus} vidas pobres.

Además, el derecho es ~~de~~ una cosa que se permite entre el ley. ~~y se~~ Sobre todo, el derecho existe es para que la gente puede conseguir la vida feliz. Si estamos de acuerdo ~~que~~ un hambriento tiene derecho a robar, entonces como decimos el derecho se usa para la persona que se roba ~~is~~ ^{is} tener ~~su~~ ^{su} vida feliz.

En mi opinión, nadie puede robar usando ~~el hambriento~~ ^{que}.

INFORMANTE4

Un hambriento tiene que trabajar.
hora, cuando nosotros pasear por la calle, podríamos
la gente quien no tiene dinero para comer, ellos
siendo a la puerta de un supermercado. Ellos
esperando a las personas quien podriamos dar
no. Pero, la verdad es ~~que~~ poca gente quieren
sus dineros a los hambrientos.
Por este caso, algunas hambrientos van a robar.
Si los hambrientos no tienen dinero para
Ellos van a morir. Ellos tienen mucho
nadie van a ayudar. Por eso ellos
a robar: Algunas personas les parece esas cosas
muy normales. Pero, yo estoy en contra.
En mi opinión, cada persona son iguales, tienen
estudiar, trabajar, ganar dinero. Si cada una
solo esperar otras personas dar dinero
nuestra sociedad no puede funcionar. Por eso, cada
tiene que trabajar para ganar dinero para comprar las
comidas, bebidas. Estas cosas no son caras. Cada
tiene poder para ~~que~~ ganar dinero. Si tenemos
dinero, no necesitamos robar. La gente tiene poder
a robar. También tiene poder para trabajar a
ganar dinero. Las personas quien están robando

tienen que trabajar. Estudiar y trabajar son dos cosas que nosotros ~~de~~ cada una tiene que hacer en nuestra vida. Si tenemos el tiempo para robar, tenemos el tiempo de trabajar. Cada uno tiene que ser serio, que estamos haciendo, si una persona está robar, está haciendo cosa muy mal tiene que parar. Tiene que trabajar en este momento..

Nuestra sociedad podría mejorar fácil. si la gente están trabajando bien. Por eso, me parece los hambriento tienen que trabajar también.

Elos no tienen razón de robar.

INFORMANTES

Zhang Lixiang.

El suicidio es un acto de valor

Hay mucha gente se mata cada año todo el mundo. Pienso que ellos tienen mucho valor, porque en mi opinión, no hay nada es más temerosa que deceso.

Quizás algunas veces piensas que eres la persona muy dolorosa, porque pierdes familias ~~o~~ o dinero. Pero lo cierto es mucha gente es lo más luctuosa que tú. Ellos tienen personalidad optimista. Pueden buscar las cosas feliz en la vida. Eso es muy importante para nosotros.

Vivimos con nuestras familias, amigos, novios es tan bienaventurado. ¿Por qué va a matar? Si no tema que suicidio, ¿Qué tema? Se mata significa pierde todo de ~~su~~ su vida. Tiene que tener valor y no atiende la gente que ellos te aman. Por eso, creo que el suicidio es una idea tan mala.

La síntesis es que si tiene el valor del suicidio, ¿por qué no usa ese ~~for~~ valor formidable para hacer otra cosa que ^{lo} puede mejorar su vida?

INFORMANTE6

En la actualidad, hay mucha presión de ^{el} vida, ^{el} trabajo o el estudio. Si no se puede buscar una forma ^{buena} para bajar la ^{la} presión, quizás muchas tragedias van a ocurrir. Entonces, por el suicidio, ¿es un acto de valor o cobardía?

Primer, creo que ^{el} suicidio siempre ocurre por la sensación triste. Quizás esta persona tiene muchas cosas complicadas en su corazón. Y estas cosas no puede solucionar muy bien. Por eso, tiene la idea del suicidio. Segundo, de acuerdo con esta idea, quiere usar suicidio para evitar las cosas ^{que} no puede solucionar. Esa idea es una acción muy cobardía. Porque en ese momento, quizás busca una forma para resolverlo es bastante difícil, pero cada cosa tiene su solución. Finalmente cuando esta persona efectúa su suicidio, es ~~una~~ un acto de valor. Porque es verdad que necesita muy grande valor a olvidar su familia, su amor y sus amigos, sólo para suicidarse.

☞ Claro, para mí, en mi opinión el suicidio es un acto de cobardía. Porque no hay otras ~~las~~ cosas son más precioso que mi vida. Aunque también tengo muchas sensaciones negativas en mi corazón sobre mi estudio, mi amistad o mi futuro. Sin embargo, yo sé que ~~por~~ por fin, todos se pueden resolver muy bien. Pues, no pienso que el suicidio es un acto de valor. Además, sobre los suicidios de los famosos, también es una pena que ellos eligieron suicidio como la forma para terminar todos.

En una palabra, mejor nunca haces suicidio en tu vida, no es una forma para mostrar ^{qué} valor eres. Aprecias tu vida es ~~una~~ el acto más juicioso. Aunque