



Universidad de Valladolid

FACULTAD de FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO de LENGUA ESPAÑOLA

Máster de Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e Investigación

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Producción escrita en el aula de ELE en los Países Bajos:
condicionantes externos y propuestas metodológicas

Carolina Marcos Moreno

Tutor: David Pérez Rodríguez

Valladolid

2020-2021

Dedicado a todas las personas que me han aportado
un conocimiento, una lección y un toque de inspiración.

A mi madre y a mi sobrino.

Resumen

La escritura posee un rol significativo en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) debido a que es una destreza lingüística que forma parte de la comunicación y se caracteriza por su transmisión diacrónica. Sin embargo, la calidad del producto de dicha destreza está condicionada por factores externos que influyen, de forma positiva y negativa, en el entendimiento de las producciones escritas de los estudiantes de ELE. El presente trabajo no solo expone los factores externos influyentes que se han obtenido tras elaborar un estudio en una clase de ELE en los Países Bajos, sino que también exhibe una propuesta metodológica teórica que aborda las cuatro destrezas lingüísticas y estudia cómo podría mejorarse la calidad comunicativa escrita a través del control de dichos condicionantes externos que se extraen a lo largo del estudio.

Palabras clave: Destreza escrita, Condicionantes externos al aprendizaje, ELE, Países Bajos.

Abstract

Writing possesses a significant role in the atmosphere of teaching Spanish as a foreign language because of its diachronic way of transmission. However, the quality of this skill depends on different external factors of learning that influence the understanding of the written texts that students of Spanish as a second language produce. This paper not only presents the external factors that have been obtained from a study of an SFL class in the Netherlands, but also it exhibits a theoretical methodological proposal that addresses the four linguistic skills. Additionally, it studies how written productions quality can be improved through the control of these external factors that are extracted throughout this study.

Keywords: Writing skills, External Factors on Learning, SFL, The Netherlands.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco Teórico	3
2.1 La competencia comunicativa	3
2.2 Las destrezas lingüísticas: competencia auditiva, competencia lectora, expresión oral y expresión escrita.....	8
2.2.1 La expresión oral	10
2.2.2 La comprensión auditiva	12
2.2.3 La expresión escrita	15
2.2.4 La comprensión lectora	24
2.3 Condicionantes externos que afectan al aprendizaje de ELE	27
2.3.1 Teorías de la aculturación: La hipótesis de la aculturación.	27
2.3.2 Teorías interaccionistas: la hipótesis de la interacción	31
2.3.3 Teorías de las emociones: Las preferencias no necesitan consecuencias.	32
3. El sistema educativo neerlandés.....	35
3.1 La Educación Secundaria.....	35
3.2 Institución Dr. Knippenbergcollege.....	37
3.2.1 Grupo meta.....	37
4. La composición escrita en el aula de ELE en los Países Bajos y su relación con los condicionantes externos.....	39
4.1 Datos y análisis de la encuesta.....	40
4.2 Datos y análisis de la actividad.....	51
5. Conclusión.....	59
6. Bibliografía.....	65
7. Anexos.....	67
PARTE I: ACTIVIDAD	68
PARTE II: MÉTODOS DE EVALUACIÓN	77

1. Introducción

La escritura es una destreza lingüística que, normalmente, se utiliza como una fuente de transmisión en el contexto de enseñanza de segundas lenguas. Dependiendo del dominio de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), los aprendientes son capaces de realizar composiciones más complejas o simples. Sin embargo, una composición escrita de calidad no solo depende del conocimiento lingüístico que se tenga sobre un idioma, sino que también depende de factores externos que condicionan al escritor en el momento de crear su obra. A través de esta idea surge el presente documento que ha sido fruto de una profunda reflexión tras ejercer como profesora auxiliar de ELE en un instituto de los Países Bajos en un espacio temporal de dos meses. Principalmente, la enseñanza de español fue impartida al grupo de quinto de HAVO (alumnos de último año) del instituto Dr.Knippenbergcollege, cuya motivación en lo relativo a la expresión escrita era inferior con respecto a las demás destrezas lingüísticas. Dicho argumento es el aspecto determinante que nos lleva a plantear cuáles son los factores externos al aprendizaje que afectan a los estudiantes de ELE cuando trabajan con la destreza escrita. Para averiguar estos condicionantes que afectan, tanto al aprendiente de español como lengua extranjera, como a su composición escrita, se había planteado un proyecto en el que los alumnos tenían que contestar, antes de realizar diversas actividades escritas que los preparasen para su examen final de español, una serie de encuestas relacionadas con la implicación que tienen con respecto a la asignatura, sus estados de ánimo, la motivación, etc. Después, los alumnos tendrían que haber completado una serie de ejercicios en los que tuvieran que crear diversas composiciones escritas. Esto serviría para observar la implicación de los alumnos ante la actividad antes de completar la misma y para reflexionar sobre la calidad de sus escritos de manera progresiva (teniendo en cuenta las encuestas previas a las tareas). Asimismo, dentro de este proyecto se había planteado la posibilidad de realizar un breve periódico para ayudar a los alumnos a tener un mayor compromiso e implicación con la destreza escrita. Sin embargo, este proyecto se ha tenido que modificar debido a la causa sociosanitaria provocada por el COVID-19. Debido a la situación, se ha tenido que readaptar el planteamiento y por eso, el presente trabajo expone una encuesta y una actividad con dos opciones que están relacionada con la expresión escrita. Previo a esto no solo se plantea un marco teórico, donde aparecen aspectos como la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas, diferentes

hipótesis sobre teorías de aculturación e innatistas y teorías emocionales, sino que también se muestra un contexto sobre cómo es el sistema educativo en los Países Bajos, el instituto y el grupo meta donde se han recogido los datos. Todo esto se propone con el objetivo de investigar si la escritura depende de componentes gramaticales únicamente o de factores sociológicos, psicológicos, pragmáticos, etc. Asimismo, se quiere observar si los diversos factores que afectan al aprendizaje del idioma meta condicionan a la producción de las composiciones escritas de los alumnos de ELE. En esta investigación nos hemos servido de una encuesta y una actividad para llegar a diversas conclusiones y, así, exponer una propuesta metodológica teórica basándonos en los datos analizados.

2. Marco Teórico

Actualmente, existen muchas teorías que están relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, no siempre ha habido el avance teórico, ni las perspectivas que hoy se tienen para enfocar de manera fructífera las clases de segundas lenguas (L2).

A partir de mediados del siglo XX, diversas teorías relacionadas con la lingüística, como la pragmática, la sociología, la psicología o la enseñanza de segundas lenguas, empiezan a originarse con la finalidad de aportar un enfoque didáctico apropiado para el aprendizaje. No obstante, muchas de esas ideas han ido cambiando y, consecuentemente, evolucionando. Asimismo, con la aparición del *Marco europeo de referencia para las lenguas* en 2001, el territorio europeo ha podido consolidar, entre otras cosas, los tipos de competencias que los alumnos de una L2 tienen que adquirir en cada nivel, los diversos enfoques que se pueden usar en un aula de segundas lenguas y las destrezas con las que los alumnos de una L2 tienen que trabajar para adquirir un determinado nivel. A lo largo de este apartado, se estudia la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas y otras hipótesis relacionadas con diversos factores externos al aprendizaje, en el ámbito de ELE. Esta perspectiva teórica es necesaria para tratar con aspectos que se extraen en el análisis de los datos extraídos a partir de la encuesta y de la actividad, así como con las conclusiones que se abordan en los puntos 4 y 5 del presente documento.

2.1 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa es un rasgo que actualmente se tiene muy presente en la enseñanza de segundas lenguas. Este concepto se define como la capacidad de un hablante para comportarse de forma eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Este término engloba aspectos como respetar el conjunto de reglas gramaticales y otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonología, patrones sintácticos, etc.), así como las reglas del uso de la lengua, las cuales están relacionadas con contextos históricos y socioculturales («Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008). Sin embargo, este concepto no se ha abordado en los inicios del estudio de la

enseñanza de segundas lenguas porque únicamente se trataba con la competencia lingüística. Por eso, la enseñanza de segundas lenguas, antes del origen de la competencia comunicativa, no ha tenido en cuenta factores como la sociolingüística o la pragmática.

Para abordar las diversas perspectivas que se proporcionan sobre la competencia comunicativa, es necesario exponer previamente los cimientos de dicha competencia. La finalidad de conocer el origen de la competencia comunicativa es que se comprenda la base teórica de la misma, para poder explicar posteriormente la importancia de la implementación de la competencia comunicativa a través de las destrezas lingüísticas. Por este motivo, se va a mostrar qué es la competencia gramatical y cómo surge la competencia comunicativa mediante la primera competencia.

La competencia gramatical, o competencia lingüística, es la capacidad que las personas poseen para producir enunciados gramaticales en una lengua, respetando las normas de la gramática del idioma en todos los aspectos y niveles (vocabulario, formación de palabras, oraciones, pronunciación y semántica). Este aspecto no solo permite que el hablante comprenda y conozca de forma innata su propia lengua, sino que también admite que el usuario codifique mensajes y valore la gramaticalidad de los mismos, tanto los suyos propios, como los de otros hablantes. («Competencia gramatical». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008). Los orígenes de este término se remontan a cuando Chomsky (1965)¹ introduce los términos (1) “competencia” y (2) “rendimiento”. (1) La competencia, como concepto, está relacionada con el término “competencia gramatical” porque esta hace referencia al sistema lingüístico, es decir, al conocimiento que se tiene sobre la lengua en sí (ej.: la estructuración de una oración). Sin embargo, (2) el término “rendimiento” está asociado al uso de la lengua en situaciones concretas, porque este concepto está asociado a factores psicológicos que afectan a la percepción y a la producción del diálogo (ej.: las limitaciones memorísticas). Chomsky (1965) defiende que la competencia lidia con el sistema gramatical que un hablante nativo innatamente ha internalizado y que el concepto de rendimiento está asociado a factores como la percepción y la producción del mensaje (Canale. M y Swain.M: 2002, 3).

Canale. M y Swain. M (2002:3), proporcionan una visión diferencial sobre estos dos conceptos al hablar de las perspectivas que una teoría de la competencia puede tener con respecto a una teoría del rendimiento. Ambos autores, describen que una teoría de la

¹ Chomsky, N.1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

competencia es equivalente a una teoría gramatical, y esta, con las normas lingüísticas correspondientes, puede generar y describir las oraciones gramaticales de una lengua. Sin embargo, una teoría de rendimiento es aquella que se focaliza en la aceptabilidad de las oraciones, en la percepción y en la producción de un dialogo. Esto significa que las teorías gramaticales pueden determinar, a través de las normas pertenecientes a la gramática de una lengua, la gramaticalidad o la agramaticalidad de una oración. Mientras, las teorías de rendimiento se centran más en la aceptabilidad de la oración en el uso.

Respecto al término “competencia” del que se hablaba anteriormente, Chomsky (1965) defiende que este concepto está asociado exclusivamente con el conocimiento de las reglas gramaticales, es decir, está únicamente asociado a la gramaticalidad en una lengua. Sin embargo, tanto Hymes (1972)², como Campell y Wales (1970)³ proponen una noción más amplia que la que propone Chomsky (1965). Ellos consideran que el aprendizaje, y por tanto la adquisición de una segunda lengua, no solo depende de la competencia gramatical, sino que también de la competencia sociolingüística del aprendiente. Por lo tanto, lo que los anteriores autores proponen es la existencia de la competencia comunicativa. Esta no solo está compuesta por la competencia gramatical, sino que también atiende a los aspectos contextuales y socioculturales en los que un enunciado se tiene que producir (Canale. M y Swain.M: 2002, 4).

Según la definición de “competencia comunicativa” del *Diccionario de términos en clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008), Hymes (1971)⁴ cuestiona el concepto de “competencia lingüística”. Tal como se ha expuesto anteriormente, él defiende la abstracción de los factores socioculturales, así como del contexto en el que se hace uso la lengua. Por eso, dentro de la definición, propone cuatro criterios que, a través de su aplicación, se puede establecer si los enunciados son:

1. Formalmente posibles: “si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla”.
2. Factibles: “en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria,

² Hymes, D., ed.1972. ‘On communicative competence’. En J. B Pride y J.Holmes, eds.. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books

³ Campell, R y R. Wales. 1970. *The study of language acquisition*. En J.yons, ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books

⁴ Hymes. D., ed. 1971. *Pidginization and creolization*. Cambridge: Cambridge University Press.

percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente”.

3. Apropriados: “en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.”
4. Expuestos en la realidad: “si una expresión factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla, puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir.”

Asimismo, de acuerdo con la definición de “competencia comunicativa” del *Diccionario de términos en clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* (2008), otros autores han establecido diferentes ideas a las que expuso Hymes (1971). Por ejemplo, Savignon (1972)⁵ usa “competencia comunicativa” para hacer referencia a la capacidad que los alumnos tenían para comunicarse entre ellos. De esta manera, este autor distingue la capacidad del uso de la lengua de otra capacidad que permite a los alumnos, por ejemplo, repetir diálogos o contestar de manera apropiada a ejercicios con respuesta múltiple. Sin embargo, Canale (1983)⁶, describe esta misma expresión como un conjunto de cuatro competencias que están relacionadas entre sí: (1) la competencia lingüística, la (2) competencia sociolingüística, (3) la competencia discursiva y (4) la competencia estratégica. Posteriormente, Van Ek (1986)⁷ amplía esta perspectiva puesto que él opina que son seis y no cuatro competencias las que se interrelacionan. Por este motivo, este autor añade la competencia sociocultural y la social a las aportadas por Canale (1983).

Por otro lado, Bachman (1990)⁸ ha propuesto, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, un modelo que hace referencia a la competencia comunicativa. En este modelo, los componentes de la competencia comunicativa se estructuran jerárquicamente por rangos, y se determina que el comportamiento lingüístico de la competencia estratégica está al mismo nivel de los mecanismos psicofisiológicos. Esto significa que la competencia estratégica está asociada a la capacidad de las personas para desarrollar

⁵ Savignon, S. J. 1972. *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

⁶ 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

⁷ Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.

⁸ Bachman, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.

comportamientos específicos. Dichos comportamientos, y los mecanismos psicofísicos, determinan el conocimiento del mundo del hablante, así como su competencia comunicativa («Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008).

En base a las ideas que los anteriores autores han expuesto con respecto a la competencia comunicativa, se puede observar que las características de dicha competencia han ido cambiando a lo largo del tiempo. Sin embargo, se comprueba que los autores difieren con la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua se basa exclusivamente en la competencia gramatical. Esto implica que ellos coinciden con la noción de que el aprendizaje de la lengua, no solo se construye a través de un sistema gramatical, sino que también se erige a través de una contextualización de los enunciados que un hablante pueda producir. Esto significa que si, por ejemplo, un hablante de español como lengua extranjera sabe producir una oración, pero no contextualizarla, tiene muchas probabilidades de cometer un error por no saber en qué momento debe usar esa construcción gramatical.

Asimismo, los autores previamente mencionados coinciden con la noción de que la competencia lingüística (o gramatical) es una parte importante para aprender una segunda lengua, pero no la única. Por este motivo, se integran más competencias, como la sociolingüística o la contextual. Respecto a esta idea, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (2001:13) determina que, para que el alumno adquiera la competencia comunicativa que se espera en el aprendizaje de una lengua meta, este tiene que desarrollar, a través de las actividades de la lengua, los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos del idioma meta. Esto significa que los aprendientes de una L2 tienen que realizar, tanto tareas de carácter gramatical, como de carácter sociolingüístico y pragmático, para el aprendizaje y la adquisición de un idioma meta.

En este punto, se puede concluir que la competencia comunicativa es una parte importante en la enseñanza del español como lengua extranjera porque no integra únicamente la competencia lingüística, es decir, la parte más técnica del idioma, sino que también incorpora el uso y el contexto que se necesita para ser competente en la lengua meta. Por este motivo, se considera que la competencia comunicativa tiene que ser una parte que los aprendientes de ELE deben desarrollar para adquirir la lengua meta. Asimismo, la competencia comunicativa se puede integrar en el aula a través de

actividades que estén relacionadas con las destrezas lingüísticas. De esta manera, los alumnos, al integrar contextos y situaciones sociales, pueden desenvolver su competencia lingüística apropiadamente (E. Leontaridi, M. Ruiz, N. Peramos: 2008, 151).

2.2 Las destrezas lingüísticas: competencia auditiva, competencia lectora, expresión oral y expresión escrita.

"Destrezas lingüísticas" es el término que se utiliza para englobar y referirse a los componentes que activan los usos de la lengua. En el ámbito de la didáctica, generalmente, este tipo de destrezas se han clasificado teniendo en cuenta el modo en el que la lengua se transmite y el papel comunicativo que asumen. De esta manera, la expresión oral y la escrita se han clasificado según su modo de transmisión (la producción oral y la escrita), mientras que la comprensión auditiva y la lectora se catalogan por el papel que desempeñan respecto a la comunicación, la del entendimiento de las destrezas de transmisión. («Destrezas lingüísticas». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008). Esto significa que una segunda lengua no solo se vale por los métodos en los que la lengua se transmite, sino que también se necesita la descodificación del significado de la lengua meta. Dicho con otras palabras, se requiere tanto la transmisión (oralidad y escritura), como la comprensión (auditiva y lectora), para que exista un equilibrio entre ambas funciones que repercuten en el aprendiente de ELE.

De acuerdo con Diez de la Cortina (2016:3), las destrezas están relacionadas con los datos que se reciben de la lengua meta, dado que la información puede proceder de manera oral, escrita o de ambas formas. Esto significa que el aprendiente de ELE procesa información que proviene de diferentes canales. Sin embargo, el equilibrio de las destrezas (que se ha mencionado previamente) no solo se produce cuando el alumno de una L2 descodifica un mensaje y acaba entendiendo algo de manera oral o escrita, sino que, normalmente, la descodificación de un mensaje implica la creación de nueva información por parte del aprendiente de la lengua meta. Esto implica que el balance de las destrezas no solo se basa en saber comprender una lengua, sino también en saber producirla porque la competencia del alumno, con respecto a la lengua meta, se mide también a través de la transmisión.

No obstante, este proceso de descodificación y creación tiene que estar contextualizado ya que, si se tiene en cuenta que el objetivo final de enseñar una L2 es que los alumnos alcancen la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas necesariamente tienen que desarrollarse basándose en contextos y situaciones sociales donde, de forma apropiada, los aprendientes puedan desenvolverse lingüísticamente (E. Leontaridi, M. Ruiz, N. Peramos: 2008, 151). Es decir, los alumnos no solo alcanzan las habilidades y las competencias de la lengua meta a través de la comprensión y de la transmisión de información, sino que los aprendientes necesitan comprender el contexto en el que se crea un mensaje con la finalidad de saber entender y adaptarse a diversos factores (como los escenarios donde la información se está procesando o desarrollando y las personas a las que el estudiante se dirige). Por este motivo, las actividades con las que se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas deben estar adaptadas a contextos reales a los que los aprendientes se pueden enfrentar ya que:

“De forma práctica, la integración de destrezas en una misma actividad de lengua, de las que se llevan a cabo en clase, constituye un acercamiento más a las características de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas- hablar y escribir- como las receptivas- escuchar y leer- suelen aparecer de esta manera, integradas.” (E. Leontaridi, M. Ruiz, N. Peramos:2008, 151 en Pinilla Gómez, 2004:881)

A pesar de que en un aula la situación va a ser artificial, se pueden crear actividades, en las que se relacionen las cuatro destrezas lingüísticas, donde se produzca una simulación de un contexto con la finalidad de potenciar el alcance de la competencia comunicativa. Para potenciar en la enseñanza las cuatro destrezas lingüísticas, se necesitan interrelacionar las mismas en las actividades, tanto las habilidades de transmisión de la lengua, como las de comprensión. Sin embargo, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001:14) expone que las diversas actividades de la lengua tienen que contener la comprensión, la expresión y la interacción o mediación. Es decir, para conseguir que el alumnado aprenda y adquiera el idioma meta, no solo se les tiene que exponer a situaciones reales donde las cuatro destrezas lingüísticas estén relacionadas, sino que también hay que integrar el fenómeno de la mediación.

Con la finalidad de exponer una propuesta metodológica que trate con las destrezas lingüísticas, se va a estudiar la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora. La secuenciación de la explicación se ha determinado de esta manera porque la expresión oral y la comprensión auditiva están tan

relacionadas entre sí, como lo están la expresión escrita y la comprensión lectora. Esto se debe a que las destrezas de expresión (la oralidad y la escritura) necesitan las destrezas de comprensión (la audición y la lectura), por eso se plantea de la manera en la que se expone. A pesar de que todas las destrezas son importantes para que los alumnos de ELE aprendan y terminen adquiriendo el idioma, se va a estudiar con mayor profundidad la destreza escrita, teniendo en cuenta que nos centraremos en la misma posteriormente.

2.2.1 *La expresión oral*

La expresión oral es una destreza lingüística que está asociada a la producción del discurso oral. Asimismo, esta destreza, no solo abarca el dominio de la pronunciación, del léxico y de la gramática de la lengua meta, sino que también comprende unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. («Expresión oral». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008). Por tanto, podemos comprender que, para adquirir un nivel alto en la expresión oral de una lengua meta, se necesita la competencia comunicativa. Esto es debido a que la competencia lingüística no es suficiente para llegar a completar el dominio de esta competencia.

La destreza oral es compleja porque existen muchos factores a tener en cuenta cuando se trabaja con ella. Además, los alumnos deben activar simultáneamente casi todos los aspectos de la competencia lingüística⁹ (gramática, competencia sociocultural, pronunciación, etc.) (Tomberg, 2009:186 en Sandra Renzi. 2015: 2). Asimismo, esta complejidad en la destreza oral comunicativa se debe al desconocimiento de cómo expresarse adecuadamente y a las diferencias culturales entre la lengua materna y el idioma meta. Por este motivo, la comunicación es más fructífera si los hablantes de una lengua meta pertenecen a culturas más aproximantes.

Dentro de la complejidad de la destreza oral, también hay factores externos al aprendizaje de la misma, como la memoria del alumno y el tiempo en el que esta destreza se pueda desarrollar (Baralo, 2001:165 en Sandra Renzi. 2015: 5). Otro factor externo que considerar es la motivación, ya que, cuando las actividades orales se desarrollan con

⁹ A pesar de estar de acuerdo con la dificultad que la destreza implica por utilizar al mismo tiempo los componentes lingüísticos, socioculturales y pragmáticos de la lengua meta, consideramos que la competencia lingüística comprende únicamente componentes gramaticales, mientras que la competencia comunicativa comprende principalmente factores lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, entre otros.

temas de interés para el alumnado, la conversación es más natural (Baralo, 2001:165 en Sandra Renzi. 2015: 6). Esto significa que la complejidad de la destreza oral no solo se debe al uso simultáneo de los componentes de la competencia comunicativa (competencia gramatical, sociolingüística, pragmática, etc.), sino que también a diversos factores externos a la destreza (tiempo, memoria, motivación, etc.) afectan al desarrollo de la misma. Esto se debe tener en cuenta a la hora de crear o exponer actividades relacionadas con la destreza oral porque, de esta manera, un docente puede reducir la complejidad que posee y dinamizar el aprendizaje de la misma a través de tareas que abarquen no solo los componentes comunicativos necesarios para desarrollarla, sino que también las necesidades educativas que precisase la clase meta. En este sentido, hay que valorar la competencia comunicativa, los factores externos al aprendizaje correspondientes a la destreza oral, y las necesidades del grupo meta respecto a la destreza.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en cuanto a la expresión oral de ELE se refiere, expone cinco escalas que los aprendientes tienen que completar para la adquisición de la nivelación que les corresponda (A1, A2, B1, B2, C1, C2):

1. “Expresión oral en general
2. Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
3. Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate).
4. Declaraciones públicas.
5. Hablar en público”.

Tabla 1: Las cinco escalas de la expresión oral (MCER. 2001:62-64)

Asimismo, para tratar con estos puntos el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* propone unos ejemplos de actividades para tratar con la expresión oral:

- “Leer en voz alta un texto escrito;
- hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente;
- cantar.”

Tabla 2: Ejemplos de los tipos de actividades que los alumnos pueden completar a través de la destreza escrita. (MCER 2001:61)

Sin embargo, los ejemplos que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* proporciona son orientativos. Por este motivo hay que tener en cuenta no solo lo que el MCER plantea, sino que también las necesidades que los alumnos tienen en cuanto a la expresión oral se refiere.

En síntesis, la destreza oral es una destreza compleja en la que hay que tener en cuenta la competencia comunicativa, la competencia cultural, los factores externos ajenos al aprendizaje de la destreza (memoria, tiempo, etc.) y las necesidades de la clase meta. Estos factores son relevantes para crear actividades adecuadas para llevar a cabo la enseñanza de la destreza oral y, así, desarrollar progresivamente las cinco escalas que el MCER destaca en cuanto al aprendizaje de esta destreza.

2.2.2 *La comprensión auditiva*

El *Diccionario de términos en clave ELE* (2008) define la comprensión auditiva como una destreza lingüística que hace referencia a la interpretación del discurso oral. Asimismo, es una capacidad comunicativa que trata con interpretaciones del discurso porque se descodifican componentes lingüísticos propios de la fonética (como los fonemas, las sílabas, las palabras, entre otros factores), y se interpretan y valoran mensajes de forma personal. En esta destreza se requiere una participación del oyente a pesar del carácter receptivo que la misma posee.

Diez de la Cortina Montemayor (2013:6) afirma que hay docentes que no conciben la idea de separar la destreza oral de la auditiva porque la comprensión auditiva se produce como consecuencia de la expresión oral en muchas ocasiones. Sin embargo, esta autora expone, en una serie de ejemplos, que los alumnos necesitan activar la comprensión auditiva de forma independiente a la comunicación de manera cotidiana, como al escuchar la radio o la televisión, una información transmitida por megafonía, una conversación en la que no se participa, etc. Por este motivo, Diez de la Cortina Montemayor muestra que la comprensión auditiva puede intervenir como lengua extranjera de dos maneras: a través de (1) la comprensión encadenada al aprendizaje, donde el alumno de ELE tiene que estar en contacto con un *input* hablado comprensible, y de (2) la comprensión encaminada a la comunicación, en la que el alumno debe tener un proceso de interacción con otros hablantes y ser un oyente activo.

A causa de esta distribución, Diez de la Cortina Montemayor (2013:6-7), a través del trabajo de Gil-Toresano¹⁰, distribuye cuatro posiciones típicas del oyente¹¹:

Interlocutor	Cuando el oyente y el hablante cambian de rol simultáneamente.
Destinatario	Es el oyente al cual se dirige un hablante en situaciones como en una clase magistral, una conferencia, etc.
Miembro del público	Es un oyente indeterminado, como un espectador de un programa de televisión.
Oyente accidental	Es un oyente que se encuentra fuera de una situación comunicativa e intercepta un mensaje por casualidad, es decir, el mensaje es escuchado casualmente.

Tabla 3: Distribución del oyente (Diez de la Cortina Montemayor.2013:6-7)

Asimismo, el MCER (2001: 68) expone los tipos de actividades que se pueden realizar con respecto a la destreza auditiva, así como de las cinco escalas que los alumnos de ELE tienen que completar para la adquisición de la nivelación que les corresponda.

- “escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.”

Tabla 4: Ejemplos de los tipos de actividades que los alumnos pueden completar a través de la destreza escrita. (MCER 2001: 68)

1. “Comprensión auditiva en general.
2. Comprender conversaciones entre nativos.
3. Escuchar conferencias y presentaciones.
4. Escuchar avisos e instrucciones.
5. Escuchar retransmisiones e instrucciones.”

Tabla 5: Las cinco escalas de la expresión oral. (MCER 2001: 68)

Para cumplir con las necesidades del alumnado respecto a esta destreza, Diez de la Cortina Montemayor (2013: 12) propone tres propósitos didácticos respecto a esta destreza: (1) la escucha atenta, la cual está orientada al desarrollo de la atención y al proceso ágil de la información (ej.: seguir instrucciones), (2) la escucha selectiva, la cual

¹⁰ Gil-Toresano, M (2004): *La comprensión auditiva*. En *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL.

¹¹ Esta distribución está respaldada por el MCER (2001: 68) porque el documento expone que las razones por las que el usuario escucha son: “para captar la esencia de lo que se dice; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada, para captar posibles implicaciones, etc.”

está dirigida a la obtención de una información determinada (ej.: la hora en la que sale una película en la televisión), y (3) la escucha global, la cual está orientada al entendimiento completo del sentido y no a la obtención de la información específica.

Además, Diez Cortina Montemayor (2013: 12) defiende la importancia de los ejercicios basados en situaciones reales cuando afirma que “la principal característica que debe cumplir el *input* presentado al oyente de una L2 es la de tratarse de muestras de habla auténticas, o en su defecto, simulaciones lo más parecidas posible a las muestras naturales o auténticas de la lengua.” De esta manera, se pueden resolver diversas dificultades que los oyentes de una lengua extranjera pueden tener. Así pues, Diez de la Cortina Montemayor (2013: 8-9), establece que existen las siguientes dificultades en relación con la destreza auditiva:

1. La imposibilidad de volver a escuchar un mensaje oral de nuevo.
2. La adaptación a la velocidad del emisor que transmite el mensaje oral.
3. El entendimiento de acentos, tonos de voz, etc.
4. La identificación de las palabras.
5. El reconocimiento del estilo que se necesita para entender los registros.
6. La imposibilidad de retener de forma memorística todo lo que se escucha.

Por este motivo, ella también muestra la importancia de exponer al estudiante a conversaciones auténticas en las que el alumno pueda tener los roles de (1) oyente de un diálogo y de (2) participante en una interacción. Es decir, el oyente, en una ocasión, será pasivo porque no participa en una interacción, mientras que en otro momento será activo porque estará participando en una conversación en la que es el oyente directo (porque el mensaje de la interacción estará dirigido al alumno).

Según Diez de la Cortina Montemayor (2013: 13), la secuenciación didáctica básica de las actividades de comprensión auditiva está compuesta por tres puntos: (1) la pre-audición, (2) la audición y (3) la post-audición. En relación con el primero, la pre-audición, hay que estimular la aplicación de estrategias de anticipación con los factores que determinan el estado de ánimo del hablante, etc. La audición, el segundo punto, se puede dividir en tres partes: la de toma de contacto con el discurso, la resolución de la tarea didáctica y la revisión de la tarea. Mientras que el tercer punto, la post-audición, trata con realizar actividades asociadas a otras destrezas (ej.: una exposición oral), al léxico o a las estructuras gramaticales o sintácticas, entre otras tareas.

En resumen, la comprensión auditiva es una destreza que puede tener dos funciones: (1) una función comunicativa, ya que el estudiante de ELE necesita descodificar e interpretar los mensajes orales para poder producir un mensaje oral adecuado y (2) una función encaminada al aprendizaje debido a que existen ocasiones en las que la finalidad de esta destreza, únicamente, consiste en entender e interpretar el mensaje, pero sin el objetivo de mantener una conversación (ej.: cuando se escucha una charla, cuando se escucha la radio, etc.). Por este motivo, hay que tener en cuenta los tipos de oyente que existen para orientar las actividades hacia una de las dos funciones. Asimismo, se debe tener en cuenta que, los ejercicios relacionados con esta destreza tienen que estar orientadas a un contexto real con el fin de que los alumnos puedan resolver las dificultades que puedan surgir en el idioma meta en un ámbito auténtico, independientemente de las funciones que puedan tener. De esta manera, las actividades relacionadas con esta destreza se suelen estructurar en: (1) pre-audición, (2) audición y (3) post-audición.

2.2.3 *La expresión escrita*

La expresión escrita es la destreza lingüística que alude a la producción del lenguaje escrito. Asimismo, la expresión escrita se puede encontrar representada en el lenguaje verbal (de manera más frecuente) y en el lenguaje no verbal (mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.). A diferencia de la expresión oral, la expresión escrita pretende que ciertos hechos o conocimientos perduren a lo largo del tiempo (por ejemplo.: la historia de un pueblo) («Expresión escrita». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008). A través de esta definición de la expresión escrita, hay que tener en consideración que la escritura se puede encontrar a través del lenguaje verbal y no verbal y, además, tiene una función diacrónica que hace que se puedan ver los diferentes tipos de escritos que ha habido a lo largo de la historia. De la misma manera, la expresión escrita tiene una función comunicativa porque permite mantener intercambios de información entre diversas personas (por ejemplo.: cuando un remitente escribe una carta a un destinatario o destinatarios).

Previamente, se compara la expresión oral con la escrita porque en la primera destreza existe una función diacrónica, mientras que en la segunda la función es sincrónica (generalmente). Sin embargo, hay que contrastar también el hecho de que, en

la lengua materna, corrientemente, se aprende a hablar desde una edad muy temprana (normalmente en un ámbito familiar), pero se empiezan a componer textos en un contexto académico (cuando existe una edad de escolarización y de aprendizaje para esta destreza). Esto significa que en la expresión escrita va a existir un dominio de la lengua más paulatino respecto a la expresión oral en la lengua materna. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, los dos tipos de expresiones se aprenden en un ámbito académico, por lo que no existe tanto contraste de contextos donde se aprende el idioma. Por tanto, centrándonos en la expresión escrita, los alumnos de ELE, así como los alumnos nativos de español, se someten a un proceso donde su meta es conseguir un dominio progresivo de la destreza.

Respecto al dominio de la expresión escrita, Cassany (2009:48) explica que Gordon Wells (1987)¹², desde una perspectiva más psicológica, habla sobre el concepto de literidad (*literacy*)¹³ y clasifica cuatro niveles de uso del dominio de la lengua escrita, los cuales no se deben equivocar como funciones de esta destreza: (1) ejecutivo, (2) funcional, (3) instrumental y (4) epistémico.

¹² Wells, G (1987) “Aprendices en el dominio de la lengua escrita”. En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid. Visor-Aprendizaje/MEC, p.57-72.

¹³ Es un concepto que hace referencia al dominio de la lengua escrita.

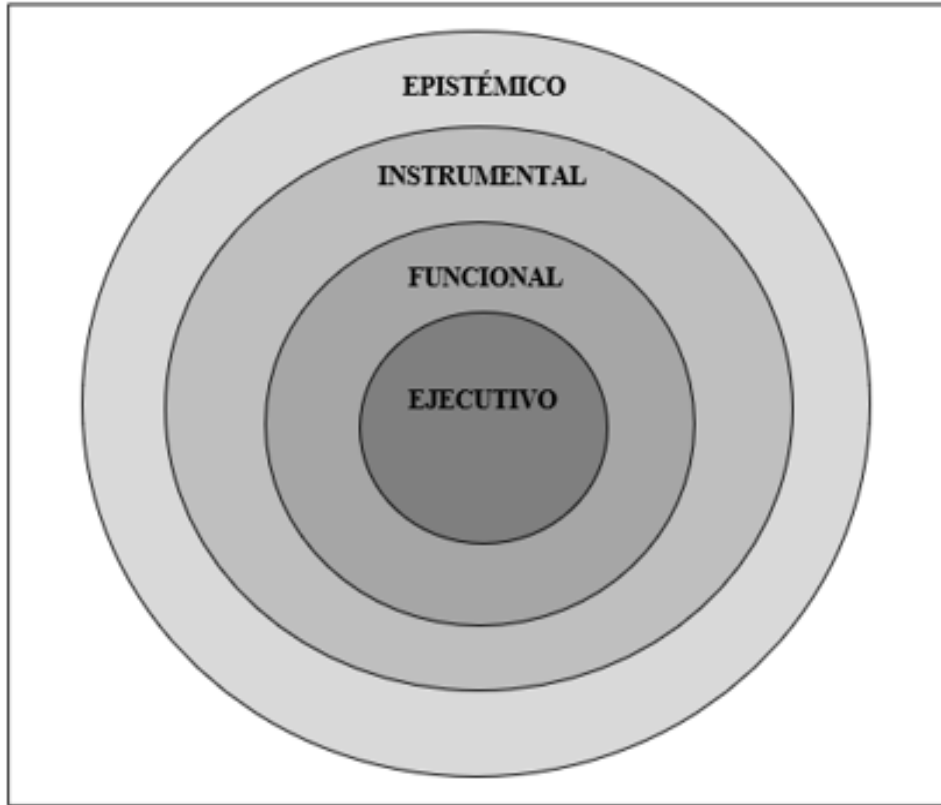


Figura 1: Niveles en un modelo inclusivo de literidad (Cassany 2009:48).

En la figura 1, se muestran los diferentes modelos de literidad. Los colores más oscuros representan los niveles más bajos de dominio de la expresión escrita, mientras que los más claros representan los más altos. Esto significa que el nivel más básico es el ejecutivo y el epistémico es el más alto. Cassany (2009: 48) afirma que los cuatro niveles de literidad son considerados por Gordon Wells (1987) como perspectivas que se complementan en un acto de literidad. Esto se debe a que, en cualquier escrito, ya sea a la hora de componerlo o de interpretarlo, los niveles de dominio de la lengua pueden verse reflejados en la composición o en la interpretación de cualquier escrito. Para diferenciar los niveles de dominio de la escritura, a continuación, se muestra una tabla con las características particulares de cada nivel de literidad:

Niveles	Características
Ejecutivo	“Se refiere al control al control del código escrito, a la capacidad de codificar y descodificar signos gráficos, de poder “traducirlos” al canal oral (por ejemplo, anotar direcciones y teléfonos en la agenda, dictado, copiar fragmentos).
Funcional	Incluye la información interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos, etc.).
Instrumental	Corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales, etc.).
Epistémico	Denomina el uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que no conocía previamente.”

Tabla 6: Características de los cuatro niveles de literidad (Cassany 2009:48)

Habiendo tratado los diferentes niveles del dominio de la expresión escrita, es importante clasificar las funciones de esta destreza porque Cassany (2009:41) define que “la escritura es una técnica que ejerce funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario”. Esto significa que la escritura se utiliza todos los días por diferentes razones, dependiendo de la finalidad que el usuario tenga para escribir, y en diferentes situaciones (por ejemplo.: una persona escribe en una nota a su madre, en un contexto informal, para recordarle que tiene que comprar chocolate.). Por este motivo, y a través de una perspectiva más lingüística y pragmática, se van a clasificar las funciones de la expresión escrita según Cassany (2009: 49-50): (1) las funciones intralingüísticas (registrativa, manipulativa y epistémica), (2) las funciones interlingüística (comunicativa y certificativa) y (3) la función lúdica (la es una función tanto intralingüística como interlingüística).

Por un lado, (1) las funciones intralingüísticas son aquellas en las que el autor y el destinatario de un escrito es la misma persona. Esta función denota que la escritura es una herramienta que sirve para llevar a cabo actividades personales, académicas o profesionales. Las funciones más destacadas son:

1. Registrativa: la escritura al tener una característica diacrónica, es decir, al tener un aspecto que perdura a lo largo del tiempo, permite guardar información sin

ninguna limitación en cuanto a la cantidad de datos se refiere¹⁴ (por ejemplo.: apuntar citas de textos, un número de teléfono en la agenda, etc.).

2. Manipulativa: la escritura puede ser manipulada porque se puede adaptar a nuestras necesidades. Esto significa que la escritura, dependiendo de las necesidades y del contexto, puede, entre otras cosas, resumir, ampliar y modificar diferente información (por ejemplo.: preparar el guion de una exposición oral, planificar un viaje, etc.).
3. Epistémica: desde una perspectiva cognitiva, el autor puede manipular y contrastar datos. Esto produce que el escritor desarrolle opiniones o ideas que no podía redactar antes de aprender a escribir por la carencia del dominio de la expresión escrita (por ejemplo.: se puede enriquecer o concretar ideas vagas, redactar un informe técnico, etc.).

Por otro lado, (2) las funciones interlingüísticas son aquellas en las que un autor escribe a uno o más destinatarios (el autor no es un receptor). La escritura actúa como un componente social porque transmite información, es decir, la escritura va a servir para comunicar y para verificar que la información es real. Por eso, las principales funciones interlingüísticas son:

1. Comunicativa: la escritura es un canal comunicativo en el que hay un autor y un receptor. Estas funciones pueden ir alternándose (por ejemplo.: escribir una carta, un correo electrónico, etc.).
2. Certificativa: la escritura tiene una función que verifica y constata un acontecimiento o cierta información (las leyes, una sentencia, una instancia, etc.).

Finalmente, existe (3) la función lúdica, la cual está presente en ambas funciones (inter e intralingüística) porque la escritura puede utilizarse como un juego. En el aula de ELE, la escritura se puede utilizar para generar diversión, ironía, entretenimiento, etc.

Como vemos, la escritura tiene diferentes finalidades y los alumnos de ELE, si quieren adquirir el dominio de la expresión escrita, así como de la lengua, tienen que desenvolverse en las diferentes funciones, que se han mencionado previamente, para

¹⁴ Según Cassany (2009:49) “esa función requiere dominio del código escrito (correspondencia sonido/grafía, aspectos gráfico-motrices, caligráficos, etc.)”. Sin embargo, hay que apuntar que el dominio varía en función de lo que se tenga que escribir, es decir, depende de la dificultad con la que se tenga que hacer (por ejemplo.: escribir una fecha es algo que requiere menos dominio que escribir una idea filosófica). Por este motivo, estoy de acuerdo con la idea de Cassany, pero hay que especificar que dependiendo del escrito no tiene por qué haber un dominio absoluto de la expresión escrita.

llegar a ese objetivo. A continuación, se muestra una figura donde se sitúa toda la información anterior con la finalidad de tener una imagen más gráfica sobre dichos datos:

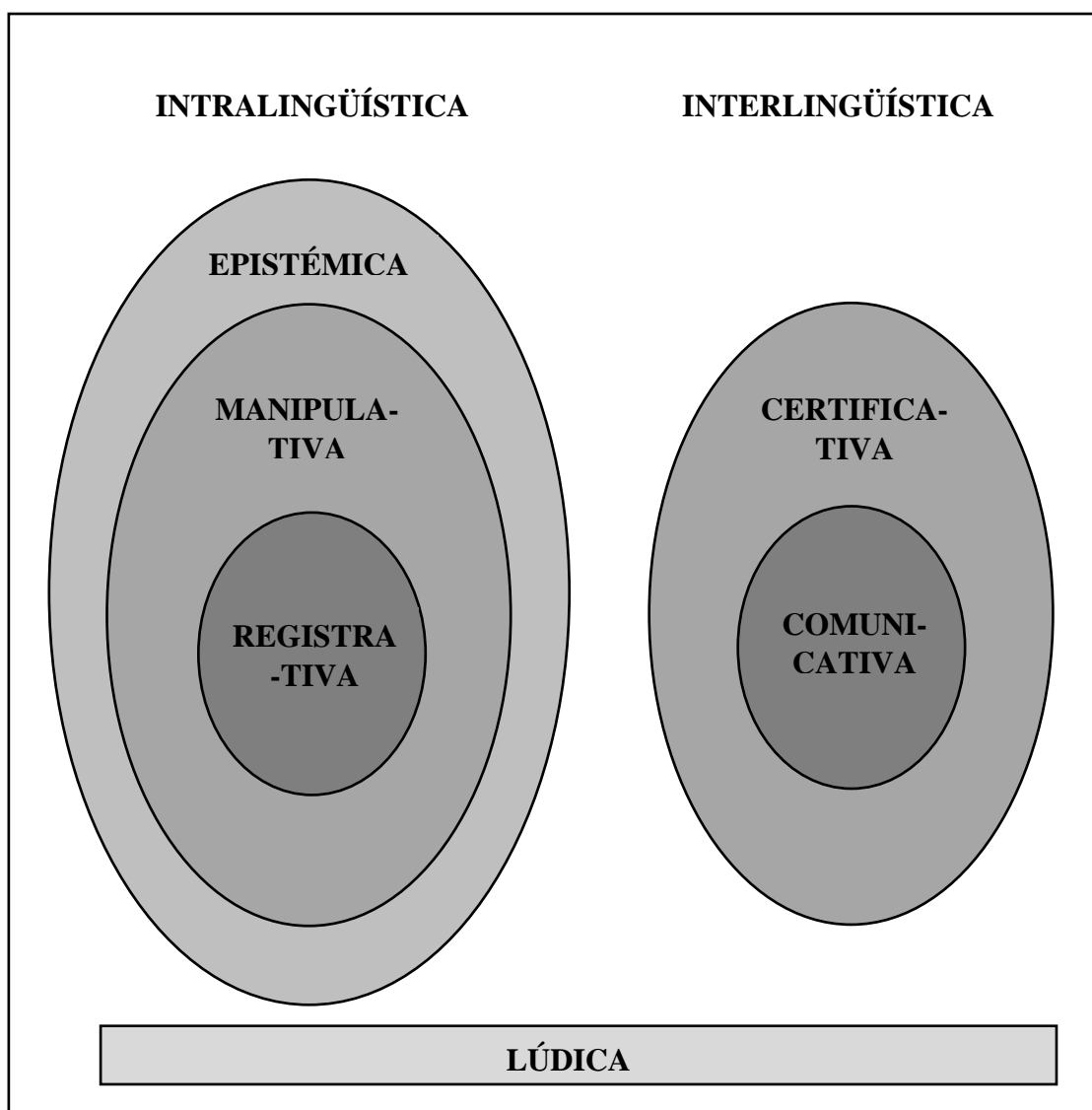


Figura 2: Las funciones de la escritura (Gordon Wells 1987 en Cassany 2009:49).

Las funciones de la escritura nos enseñan que hay diferentes maneras y finalidades por las que se realiza un escrito, pero ¿cómo un usuario de ELE puede realizar una composición escrita y demostrar cierta competencia respecto a la expresión escrita? Cassany (2009:53) destaca seis atributos que la unidad textual debe tener: (1) corrección o gramaticalidad, (2) cohesión, (3) coherencia, (4) adecuación, (5) variación o estilística y (6) presentación.

1. Corrección o gramaticalidad: es “el conjunto de reglas lingüísticas de cualquier plano que permiten construir oraciones gramaticales, comprensibles por los parlantes de la lengua meta.”

2. **Cohesión:** son “los mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes entre sí y con el contexto extralingüístico. Son los procesos anafóricos, la puntuación, los conectores y los marcadores discursivos, las relaciones verbales o la articulación de tema y rema”.
3. **Coherencia:** es “la selección [...] y la organización del contenido semántico del texto.
4. **Adecuación:** “se refiere al dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas, etc.)”
5. **Variación o estilística:** son todos los aspectos relacionados con riqueza y pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica, grado de riesgo que asume el aprendiente, recursos retóricos o literarios que muestra, etc.
6. **Presentación:** “se refiere a los aspectos formales: diseño (disposición del texto en la hoja, márgenes, membretes, etc.) tipografía (caligrafía, aspectos no verbales-cuadros, gráficos, esquemas, etc.).

Estos aspectos se tienen que tener en consideración porque, generalmente, las tareas relacionadas con la expresión escrita siguen estos criterios para evaluar al alumnado. Asimismo, Cassany (2009:53) destaca que, los seis anteriores aspectos no solo se utilizan con actividades de carácter académico, sino que también con pruebas estándar que miden la competencia del estudiante. Esto significa que los profesores de ELE tienen que enseñar a los aprendientes de español a abordar estos aspectos con la finalidad de que los alumnos desarrollen adecuadamente esta destreza y, así, poder demostrar fructíferamente el nivel de competencia que tienen respecto a la expresión escrita.

En relación con las actividades y con las pruebas de evaluación, el MCER (2001:64) expone, no solo unos ejemplos de actividades relacionadas con la expresión escrita, sino que también muestra tres escalas que los aprendientes de ELE tienen que completar para demostrar su nivel de competencia:

“completar formularios y cuestionarios;
escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
producir carteles para exponer;
escribir informes, memorandos, etc.;
tomar notas para usarlas como referencias futuras;
tomar mensajes al dictado, etc.;
escribir de forma creativa e imaginativa;
“Escribir cartas personales o de negocios, etc.”

Tabla 7: Ejemplos de los tipos de actividades que los alumnos pueden completar a través de la comprensión escrita. (MCER 2001: 64).

1. “Expresión escrita en general.
2. Escritura creativa.
3. Informes y redacciones.”

Tabla 8: Las tres escalas de la comprensión escrita. (MCER 2001: 64).

Este tipo de actividades son útiles para que el alumno sepa desenvolverse, tanto de forma intralingüística, como interlingüística.

Dentro de la escritura Cassany (2009:54) menciona que existen tres procesos básicos en cuanto a la creación de una composición escrita: (1) la planificación, (2) la textualización y (3) la revisión. Estos aspectos deben tenerse en cuenta, no solo en el ámbito del aprendizaje de ELE, sino que también cuando el español es una L1. Esto significa que los aprendientes de español tienen que tener en cuenta estos aspectos para tener una organización en la composición escrita y para que el escrito en sí sea gramatical, sino que los nativos de español también tienen que tener en cuenta estas ideas con la finalidad de crear un texto de calidad. A continuación, se van a definir los anteriores procesos, según Cassany (2009:54-55).

1. Planificar: es el proceso en el que el autor genera una serie de ideas pre-lineales antes de comenzar a escribir el texto. Esta fase es anterior a la de textualización, por lo tanto, son imágenes, intenciones, pensamientos, etc., que no aparecen redactadas en el texto, sino que son ideas que son mentales o gráficas. Dichas ideas, en la fase de textualización, pueden aparecer en la composición escrita, pero en este proceso solo son pensamientos. En la fase de planificación se debe tener en cuenta los siguientes subprocesos: (1) la representación de la tarea de escritura, (2) el análisis de la audiencia, (3) la formulación de objetivos, (4) la planificación de la composición, (5) la generalización de ideas y (6) la organización de estas.

2. Textualizar: es el proceso en el que el autor formula la composición escrita. Para ello, el escritor recoge del proceso de planificación las ideas y crea un producto verbal linealizado. Este proceso está compuesto de los siguientes subprocesos: (1) la referenciación (consiste en transformar las ideas de la fase de planificación en un producto textualizado. En este proceso, entre otras cosas, se elaboran proposiciones y se selecciona el léxico.) (2) la linealización (es transformar el pretexto en texto a través de la cohesión y los conectores) y (3) la transcripción (es el producto de la escritura, es decir, es el escrito. Puede ser manual o automatizado).
3. Revisar: es el proceso en el que el escritor observa y evalúa las fases anteriores y ejecuta una versión mejorada con respecto a la anterior composición escrita¹⁵. Este proceso incluye los siguientes subprocesos: (1) evaluación (en el que el autor compara el resultado de la composición con lo que le gustaría obtener) y (2) el diagnóstico (consiste en observar e identificar desajustes, como pueden ser los errores. Por este motivo, en este subproceso existe el paso de operación, en el que hay una selección de la táctica para escoger el proceso de cambio del desajuste y finalmente corregirlo).

En resumen, la expresión escrita es una destreza que puede ser verbal o no verbal. Además, existe un concepto llamado literidad que es el que mide el dominio de la expresión escrita (la literidad se mide en diferentes niveles: ejecutivo, funcional, instrumental, epistémico). Asimismo, la escritura tiene diferentes funciones que principalmente se dividen en intralingüísticas (registrativa, manipulativa y epistémica), interlingüísticas (comunicativa y certificativa) y lúdicas. De la misma manera, se ha tratado con los seis atributos que la unidad textual debe tener para que los aprendientes de ELE demuestren su competencia respecto a la expresión escrita: (1) corrección o gramaticalidad, (2) cohesión, (3) coherencia, (4) adecuación, (5) variación o estilística y (6) presentación. Y finalmente, se han explicado los procesos básicos que los alumnos de ELE deben tener en cuenta para la creación de una composición escrita (la planificación, la textualización y la revisión).

¹⁵ No siempre tiene que existir un cambio en el proceso de revisión, pero Cassany (2009:55) lo indica de esta manera.

2.2.4 La comprensión lectora

La comprensión lectora es una destreza lingüística cuya función es interpretar el discurso escrito. Dicha destreza es una competencia comunicativa porque está compuesta de factores lingüísticos, cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En este proceso, así como en la competencia auditiva, existe un proceso de descodificación de un mensaje. («Comprensión lectora». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008). Diez de la Cortina Montemayor (2013:4) afirma que la comprensión lectora consiste en descodificar e interpretar un material escrito con la finalidad de comprender el significado del texto que se expone.

Según Diez de la Cortina Montemayor (2013:1), en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas la comprensión lectora es la que más tempranamente se ejercita porque dicha destreza ya es adquirida previamente en la lengua materna del estudiante. Esto significa que los alumnos no tienen que partir de cero en cuanto a esta destreza en muchas ocasiones porque, a pesar de no saber el significado de las palabras, tienen la habilidad de poder hacerlo.

Sin embargo, el anterior factor depende de si los alumnos están familiarizados con el alfabeto de la lengua meta o no porque si un alumno no conoce esto, no será capaz de desenvolver la destreza lectora. Por ejemplo, imaginemos que un alumno español está en su primera clase de chino mandarín y la profesora le manda leer una oración en chino. Este estudiante no conoce los caracteres de dicho idioma meta. Por este motivo, él no es capaz de utilizar la destreza lectora que está asociada a su lengua materna, y como resultado, el alumno no es capaz de producir lo que lee porque no sabe leer los caracteres. Sin embargo, este mismo alumno, al día siguiente, entra en su primera clase de italiano y su profesor le manda leer una oración en italiano. El alumno tiene algunos fallos de pronunciación y de tonalidad, pero es capaz de desenvolver la habilidad lectora que posee porque conoce el alfabeto. Por esta razón, no se puede generalizar que la adquisición de la competencia lectora en la lengua materna garantice cierto dominio en el idioma meta, es decir, si por ejemplo un alumno español aprende por primera vez chino, el profesor de ELE no puede asumir que dicho estudiante tiene un dominio en la competencia lectora.

La destreza lectora tiene una serie de características que se deben tener en consideración con la finalidad de exponer actividades relacionadas a esta competencia los

alumnos de ELE. Según Diez de la Cortina Montemayor (2013:5) las principales características de la destreza lectora son que:

Es un proceso multidimensional	en el que intervienen variables cognitivas, textuales, lingüísticas, socioculturales, etc.
Es una actividad comunicativa	resultado de la interacción dinámica entre texto y lector.
Interviene en múltiples actividades académicas	(esquemas gramaticales, instrucciones de ejercicios, preparación de tareas de interacción oral, etc.), y no solo como destreza específica.
Permite diferentes niveles de aproximación	al discurso (comprensión global o profunda, relectura, etc.) por el carácter permanente de los textos escritos frente al carácter efímero de los orales.

Tabla 9: principales características de la actividad lectora (Diez de la Cortina Montemayor: (2013:5)

Teniendo en cuenta las anteriores características, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001: 71) muestra una serie de ejemplos de actividades que se pueden aplicar respecto a la destreza lectora, así como de las cinco escalas que los alumnos de ELE tienen que completar para la adquisición de la nivelación que les corresponda:

- “leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.”

Tabla 10: Ejemplos de los tipos de actividades que los alumnos pueden completar a través de la comprensión lectora. (MCER 2001: 71)

1. “Comprensión de lectura en general.
2. Leer correspondencia.
3. Leer para orientarse.
4. Leer en busca de información y argumentos.
5. Leer instrucciones.”

Tabla 11: Las cinco escalas de la comprensión lectora. (MCER 2001: 71)

Como se puede observar en la tabla 10, las actividades que se proponen están orientadas a un contexto auténtico, es decir, se presta atención a la proposición de actividades que los alumnos pueden desenvolver en un ámbito real. Esto se debe a que tienen que comprender lo que se está comunicando a través de una composición escrita y tienen que saber interpretar el mensaje (por ejemplo.: leer un folleto para seguir las instrucciones de cómo montar un mueble. Asimismo, los alumnos, al ejercitar aspectos estratégicos de la comprensión lectora de una lengua extranjera, pueden experimentar

ciertas dificultades en cuanto al desarrollo de la misma. Según Diez de la Cortina Montemayor (2016: 6-7) las dificultades que los alumnos pueden experimentar respecto a esta destreza son:

“diferentes sistemas de escritura (alfabeto cirílico o árabe, el sistema logográfico chino, etc.); carencia de vocabulario; dificultades sintácticas; imposibilidad de establecer relaciones semánticas; dificultades pragmáticas y connotativas; desconocimiento de los distintos tipos de textos (narrativos, argumentativos, expositivos, etc.) y desconocimiento de conversaciones retóricas de una comunidad lingüística”.

Ante las anteriores dificultades, hay que tener en cuenta que la lectura es un proceso. Por ejemplo, un estudiante español que aprende a leer en su propia lengua materna al principio no tiene habilidad para comprender lo que el mensaje textual significa, pero con entrenamiento este factor va progresando y cambiando hasta conseguir un dominio en la competencia lectora de la L1. Esto también sucede con un estudiante de ELE, es decir, necesita que el proceso de comprensión de lectura sea progresivo y paulatino. Según Diez de la Cortina Montemayor (2016: 8-9) sí que existe un proceso de lectura que consiste en enseñar a que los alumnos tengan la habilidad de leer de manera rápida y eficaz, como lo hay en la lengua materna, pero para ello existen unas técnicas lectoras específicas para la L2:

Lectura global (<i>Skimming</i>)	“técnica indicada cuando se pretende la comprensión general del texto para hacernos una idea de la estructura y el contenido del mismo.
Lectura atenta (<i>Scanning</i>)	que se utilizará preferentemente para buscar la información clave, cuando la atención está focalizada en algún aspecto muy concreto, como podría ser la búsqueda de algún dato (nombres propios, lugares o fechas...)
Lectura extensiva	cuando se intenta alcanzar una comprensión total del texto
Lectura intensiva	Cuando se pretende la comprensión de ciertos aspectos del texto”

Tabla 12: Las principales técnicas lectoras. (Diez de la Cortina Montemayor: 2016, 8-9)

En síntesis, a lo largo de este punto se ha visto que la comprensión auditiva es una destreza cuyo objetivo en ELE es que los alumnos lean de forma rápida y eficaz. Con el término “eficaz”, se hace referencia a la descodificación del mensaje escrito, el cual comunica una serie de información, y a la interpretación del mismo. Esta destreza, así como las demás, precisa de un proceso progresivo, así como de actividades lo más auténticas posibles porque los alumnos necesitan resolver las dificultades que puedan surgirles en un contexto real. Además, dicha destreza se estudia muy pronto en el ámbito

académico de la lengua materna. Por eso, los alumnos de ELE saben cómo leer diversos textos en ocasiones (dependiendo de diversos factores, como si conocen el alfabeto o no), pero no se puede dar por consolidado parte del dominio de esta destreza debido a que los alumnos, a pesar de conocer técnicas de esta competencia en la L1, pueden tener dificultades que los impida desarrollar la actividad (ej.: no conocer el alfabeto). Por este motivo, los alumnos requieren que los docentes de ELE los enseñen técnicas lectoras aplicadas a la lengua extranjera.

2.3 Condicionantes externos que afectan al aprendizaje de ELE

El conocimiento de las destrezas lingüísticas es una parte fundamental de la enseñanza de ELE porque los materiales, los contenidos y la evaluación, entre otros aspectos, se basan acorde a ellas. Sin embargo, existen factores externos al aprendizaje que condicionan a los aprendientes a aprender o no el idioma meta (por ejemplo.: la desmotivación del alumno con respecto al aprendizaje de español). Por este motivo, a lo largo de este apartado se van a tratar con la hipótesis de la aculturación y la hipótesis de la interacción. A través de estos supuestos se extraerán diferentes condicionantes externos con los que se profundizará en el punto 5 de este documento.

2.3.1 Teorías de la aculturación: La hipótesis de la aculturación.

Las teorías de la aculturación son una serie de hipótesis ambientalistas que describen el entorno en el que los individuos crean diversos tipos de comunicación a través de relaciones sociales. Uno de los planteamientos principales de este tipo de teorías es la hipótesis de la *pidginización* porque, en base a este principio, se han podido desarrollar otro tipo de teorías como, por ejemplo, la teoría de la desnativización de Andersen (1983). Por este motivo, este apartado se va a enfocar en la hipótesis de la *pidginización* y en los condicionantes externos que Schumann (1976) plantea.

La hipótesis de la *pidginización* defiende que los usuarios de una segunda lengua, en los primeros niveles de adquisición espontánea, comparten lenguas *pidgin*¹⁶. Este tipo de variedades lingüísticas surgen porque existen restricciones cognitivas. Estos obstáculos hacen que los aprendientes principiantes de una L2 tengan carencias en cuanto al uso de una morfología variada, a la producción de transformaciones gramaticales y a su funcionamiento en el uso. Estas limitaciones suelen desaparecer cuando los aprendientes de la L2 avanzan en su aprendizaje, es decir, cuando hay un mayor dominio de la lengua. Sin embargo, la *pidginización* puede mantenerse si los usuarios tienen condiciones sociales y psicológicas desfavorables respecto a la lengua meta o a sus hablantes («Hipótesis de la *pidginización*». *Diccionario de términos clave de ELE*: 2008).

Según el término “hipótesis de la *pidginización*” del *Diccionario de términos clave de ELE* (2008), J. Schumann defiende que la distancia social y psicológica, que un usuario experimenta en las primeras fases del aprendizaje, son las causas de que el aprendiente haga uso de una lengua *pidgin*. Asimismo, afirma que el uso de este tipo de variedades lingüísticas crea esos tipos de distancia porque los aprendientes de la lengua meta no hacen uso de la función comunicativa, y por consecuencia, están en una situación de incomunicación con el aducto¹⁷ de la lengua meta. Como resultado, las personas que hacen uso de las lenguas *pidgin* solo cumplen un uso referencial en la lengua, que sirve para satisfacer las necesidades de los usuarios. Para entender este fenómeno, hay que explicar en profundidad qué es la distancia social y la distancia psicológica y cuáles son los factores externos al aprendizaje de la lengua extranjera (LE) que condicionan al aprendiente. Schumann (1976: 27) explica que:

“La distancia social tiene que ver entonces con el individuo de un grupo social que está en contacto con otro grupo social cuyos miembros hablan una lengua diferente. Por lo tanto, la distancia social entraña factores sociolingüísticos tales como dominación, versus subordinación, asimilación versus aculturación versus preservación, encerramiento, tamaño, congruencia y actitud. La distancia psicológica pertenece al individuo como tal e implica factores psicológicos como la resolución del shock lingüístico, el choque cultural y el acento, la motivación integrativa versus la motivación instrumental y la permeabilidad del ego.”

¹⁶ El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) del Centro Virtual Cervantes define *pidgin* como “una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. su función es satisfacer las necesidades de comunicación entre individuos o grupos de individuos que no poseen una lengua común; pero no es utilizada por ninguna comunidad para comunicarse entre ellos mismos.”

¹⁷ *Input*.

Lo que Schumann (1976) quiere decir a través de estas palabras es que la distancia social en el aprendiente de una L2 está condicionada por factores que están relacionados, por ejemplo, con el poder económico, político, tecnológico, cultural, territorial, etc. Para entender mejor esta idea, imaginemos que una persona, cuya lengua materna es el chino, viene desde Shanghái a vivir a Madrid. Durante diez años, esta persona ha estado viviendo en una zona habitada por personas de origen chino y solo ha aprendido español para llevar a cabo acciones de la vida cotidiana (por ejemplo.: hacer la compra). Esta persona tiene una distancia social con respecto a la lengua meta, en este caso el español, porque ha convivido principalmente con personas chinas durante ese tiempo. Además, la comunidad china es dominante a la española en aspectos territoriales, político-económicos, etc. Esto significa que, en este caso, España es un país no dominante en comparación con China y por eso, esa persona no se termina de adaptar a la cultura meta. Por tanto, cuanto más distancia social exista entre un usuario de una L2 y una sociedad meta¹⁸, más dificultoso será el aprendizaje de la segunda lengua.

Por otro lado, Schumann (1976) explica que los factores psicológicos están condicionados por motivos individuales de cada usuario, como, por ejemplo, la motivación de aprender ELE. Para comprender la idea, imaginemos que la misma persona china del ejemplo anterior, lleva viviendo nueve meses en Madrid y está en un aula de ELE aprendiendo español. Sin embargo, esta persona no se siente motivada para aprender español porque esta solo se comunica con gente china. Por este motivo, no presta demasiada atención en clase.

Con el fin de especificar cuáles son los condicionantes externos que producen la distancia social y la psicológica, se expone a continuación unas tablas con dichos factores:

Condicionantes de la distancia social	Condicionantes de la distancia psicológica
<ul style="list-style-type: none"> • Dominio social 	<ul style="list-style-type: none"> • El choque lingüístico
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de integración 	<ul style="list-style-type: none"> • El choque cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Acotamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • La motivación
<ul style="list-style-type: none"> • Tamaño del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • La permeabilidad del ego
<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia cultural 	
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de residencia 	

Tabla 13: Condicionantes de la distancia social y psicológica (Schumann: 1976, 27-30)

¹⁸ En referencia al lugar donde una persona aprende una determinada lengua extranjera.

Respecto a los condicionantes de la distancia social, el dominio social consiste en comparar qué comunidad es más dominante, si la del aprendiente de una L2 o la de la sociedad de la lengua meta. Estos factores los determinan la política, la cultura, la técnica o la economía. Si la comunidad del aprendiente es superior en estos ámbitos, la sociedad de la lengua meta es dominante, pero si sucediera el caso contrario (la comunidad de la lengua meta es superior en los anteriores aspectos) la sociedad del aprendiente de la L2 es no dominante y además estaría subordinada a la sociedad de la lengua meta. Asimismo, el modelo de integración depende del grado de acogida a la nueva comunidad que el aprendiente de la L2 tenga. Cuando el aprendiz abandona su modo de vida y adopta los valores culturales de la sociedad en la que vive, se produce una asimilación. Mientras que, cuando el aprendiente no abandona y mantiene sus modelos culturales, se produce una preservación. Sin embargo, hay un grado intermedio entre ambos modelos de integración porque existe la aculturación. En este modelo los aprendientes pueden preservar sus valores y aprender los de la sociedad de la lengua meta. Además, el acotamiento consiste en si la comunidad del aprendiente y la sociedad de la lengua meta comparten o no instituciones sociales o profesionales (como por ejemplo colegios, iglesias, clubes, empleos, negocios, etc.). Si los aprendientes de la L2 comparten este tipo de instituciones, existe una cohesión entre ellos y la comunidad meta. En referencia al tamaño, se hace referencia a la dimensión de la sociedad del aprendiente. De la misma manera, la congruencia está relacionada con el grado de similitud entre las dos culturas. Respecto a la actitud, esta se asocia con los estereotipos étnicos que cada grupo valora como positivos o negativos. Finalmente, en cuanto al tiempo de residencia, es el tiempo en el que un aprendiente de una L2 permanece en la sociedad de la lengua meta (Schumann,1976: 27-28).

En relación a los condicionantes de la distancia psicológica, el choque lingüístico está vinculado con la frustración o la inseguridad del aprendiz de la L2 por miedo a hacer el ridículo, a no expresarse de manera adecuada y eficaz, etc. Asimismo, el choque cultural se asocia a cuando el aprendiente de una L2 no puede resolver diversos problemas en la nueva cultura. Este tipo de factor puede causar estrés, miedo o desorientación, entre otras sensaciones, y el aprendiz puede desencadenar un rechazo hacia la cultura de la lengua meta. Mientras que, la motivación, en relación con el aprendizaje de una L2, se basa en que un usuario debe tener razones que les hagan querer aprender la lengua (por ejemplo, comunicarse, socializar, etc.). Finalmente, la permeabilidad del ego significa

que el aprendiente renuncia a su individualidad, de forma parcial y temporal, para integrarse a la nueva sociedad (Schumann,1976: 30).

Según Schumann (1976: 30) la distancia social y psicología determinan cuanto o qué tipo de contacto tienen los aprendientes con la lengua meta. Asimismo, también se exalta que, si no existe la aculturación, la lengua solo se limita a una función instrumental. Por lo tanto, la adquisición de la L2 sería limitada porque el aprendiz no avanzaría a niveles superiores, y por consecuencia seguiría utilizando una interlengua (una lengua *pidgin*).

2.3.2 Teorías interaccionistas: la hipótesis de la interacción

En las teorías interaccionistas, la interacción es el elemento que produce un intercambio comunicativo. Al ser la comunicación la principal razón por la que las personas aprenden segundas lenguas, este apartado va a tratar con la hipótesis de la interacción de Long que, no solo es un supuesto que trata con la negociación del significado durante un intercambio, sino que también, es una de las principales hipótesis pertenecientes al ámbito de las teorías interaccionistas.

Según García (2007: 556), desde la perspectiva de Long (1981, 1983, 1985), la efectividad del aprendizaje de segundas lenguas se debe a la negociación del significado. Por este motivo, el elemento clave no es en sí el *input* que recibe el alumno, sino que el aspecto a destacar es el proceso por el cual el alumno entiende ese *input*. La negociación del significado se produce entre un aprendiente de una determinada L2 y una persona nativa del idioma meta (o un usuario de L2 con un nivel mayor al del otro hablante)¹⁹. Asimismo, la hipótesis de la interacción de Long se sustenta en tres supuestos: (1) las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación producen *input* comprensible, (2) El *input* comprensible conduce a la adquisición de una lengua objeto y (3) los ajustes conversacionales favorecen la adquisición. Esto significa que, a través de los modificadores de la estructura, los hablantes de la L2 proporcionan información al hablante nativo. El usuario nativo construye oraciones con la información que el aprendiente de la L2 le ha proporcionado y, a través de estas construcciones, el usuario

¹⁹ También pueden existir negociaciones de significado entre dos hablantes nativos de un mismo idioma. Sin embargo, esto no se destaca porque estamos centrándonos en el aprendizaje de segundas lenguas.

de L2 aprende y puede terminar adquiriendo la estructura, o elementos de la misma que, el hablante nativo le ha facilitado. García (2007: 556), afirma que, asociando este razonamiento al aprendizaje práctico de segundas lenguas en un aula, se puede ver que cuantas más oportunidades de negociación se proponen, habrá una posibilidad mayor de adquisición.

2.3.3 Teorías de las emociones: Las preferencias no necesitan consecuencias.

Las emociones o las reacciones afectivas son consideradas factores externos al aprendizaje porque un alumno de ELE puede sentirse de una manera diferente cada día, o porque puede tener una mayor preferencia ante unos ejercicios u otros. Mediante este apartado, se observa la relación entre las preferencias y las emociones que Zajonc (1980) propone para observar, posteriormente, cómo las preferencias y el componente afectivo tienen un papel fundamental en la enseñanza de segundas lenguas.

Previo al estudio de Zajonc (1980), se opina de forma general que las reacciones afectivas son el resultado de un proceso cognitivo previo. Sin embargo, dicho autor descubre que existen emociones independientes al proceso de cognición. Esto se averigua mediante un examen, relacionado con las emociones, llamado *el implicado en las preferencias*. A partir de la observación de las preferencias Zajonc (1980) afirma que es completamente posible que la primera reacción de una persona ante un estímulo sea afectiva porque las preferencias no se categorizan. Esta afirmación se sustenta a través de un fenómeno llamado “el efecto de mera exposición”. En este experimento se observa que a diversos sujetos se les muestran diferentes figuras, como ideogramas chinos, y estos tienden a preferir las figuras anteriores a las nuevas. De esta manera, se determina que la mera exposición puede crear preferencias en los sujetos. A partir de las observaciones de Zajonc (1980), se sabe que las reacciones afectivas dependen de si un sujeto conoce, o no, un objeto o una experiencia (Melamed, 2016: 17-18).

Las características que las reacciones afectivas poseen son que tienen rasgos ineludibles, irrevocables, inmediatos, inefables, pero fáciles de comunicar y comprender. Esto significa que las reacciones afectivas no se pueden controlar de forma voluntaria, una vez desarrolladas no se pueden eliminar, son instantáneas, así como difíciles de

explicar para un sujeto, pero fáciles de entender en el ámbito del dialogo y la comprensión (Melamed, 2016: 17-18).

Sintetizando el contenido, se puede establecer que las reacciones afectivas pueden existir de manera anterior que un determinado proceso cognitivo. Zajonc (1980) establece que las reacciones afectivas tienen preferencia y son independientes a la cognición. Sin embargo, dicho autor afirma que no todas las emociones son de esta clase, pero, de manera aclaratoria, quiere exponer que el proceso de cognición, por sí mismo, no da lugar a estados emocionales. Por este motivo, se puede considerar que el equilibrio de la propuesta de Zajonc se encuentra en haber elaborado una frontera entre las emociones que poseen aspectos cognitivos de las que no los poseen (Melamed, 2016:18).

3. El sistema educativo neerlandés

El sistema educativo neerlandés es parecido al español porque, tanto los Países Bajos, como España son países que pertenecen a la Unión Europea. Sin embargo, hay una serie de diferencias que precisan comentarse con la finalidad de que se comprenda el contexto donde se ha desarrollado la actividad. De esta manera, se podrá comprender quién es el grupo meta de ELE, con el que se ha llevado a cabo las diversas actividades que están relacionadas con la composición de escritos, cómo es el contexto donde se han desarrollado dichas tareas, y qué factores afectan, positiva o negativamente, a la clase meta de español.

En este apartado, se trata el sistema educativo neerlandés en la etapa de la educación secundaria, puesto que los alumnos que han realizado las actividades que se exponen posteriormente pertenecen a este ciclo. Asimismo, se especifica cuál es el centro donde se ha llevado a cabo el proyecto, cómo se estudia español en la institución, cuál es el sistema de calificación en los Países Bajos, cuántas horas se dedica a esta asignatura, quién es el grupo meta, y cómo, con qué circunstancias y durante cuánto tiempo se ha dedicado a desarrollar el estudio.

3.1 La Educación Secundaria

La educación secundaria es un ciclo que en los Países Bajos se comprende desde que los estudiantes tienen doce años hasta que tienen, aproximadamente, dieciocho. Sin embargo, en dicho país la edad de finalización de los estudios depende de la titulación que el alumno vaya a adquirir, ya que la educación secundaria está dividida en tres modalidades: (1) VWO (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*), (2) HAVO (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs*) (3) VMBO (*Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*). Por un lado, (1) VWO es la educación preparatoria para la universidad. Esta etapa comprende seis cursos académicos, por ende, los alumnos están desde los doce hasta los dieciocho años cursando esta modalidad. Desde el cuarto curso hasta el sexto, existen cuatro perfiles dentro de esta modalidad: ciencia y tecnología (*NT*), ciencia y salud (*NG*), economía y sociedad (*EM*) y cultura y sociedad. Por otro lado, (2) HAVO es la educación que prepara a los alumnos para cursar la educación superior no

universitaria y también da acceso al quinto curso de VWO. Asimismo, HAVO está compuesto de los cuatro mismos perfiles que se han visto en el apartado de VWO. Los alumnos empiezan esta modalidad con doce años y la finalizan con diecisiete, por lo tanto, estudian durante cinco años para adquirir la titulación. Finalmente, (3) VMBO es la educación que prepara a los estudiantes para acceder a la formación profesional de nivel medio. Dentro de esta modalidad existen cuatro ramas: *Basisberoepsgerichte Leerweg (BBL)*, *Kaderberoepsgerichte (KBL)*, *Gemengde Leerweg* y *Theoretische Leerweg (TL)*. Las dos primeras ramas están dedicadas a la formación práctica, es decir, se aprende aplicando los conocimientos en situaciones reales. Además, la tercera modalidad está asociada a una educación teórico-práctica, mientras que la cuarta rama está asociada con una formación teórica. Independientemente de la rama que se decida escoger, existen cuatro perfiles: tecnología, salud y bienestar, economía y agricultura. Esta formación dura cuatro años y los estudiantes la cursan desde los doce hasta los dieciséis años (Consejería de Educación de España en los Países Bajos, 2017: 4-10).

Los alumnos no eligen de forma independiente qué tipo de modalidad, de las tres, van a cursar durante la etapa de educación secundaria, sino que los maestros, en la etapa de la educación primaria de los alumnos, son los que resuelven esta decisión. Esta resolución se determina a través de un examen final (*Citotoets*), que se realiza al alumnado en el último año de su educación primaria. Dicho examen, sirve para indicar el nivel de aptitud que un alumno tiene. El *Citotoets* consta de preguntas tipo test sobre matemáticas, lengua neerlandesa, geografía, biología e historia (Consejería de Educación de España en los Países Bajos, 2017: 9).

Respecto al sistema de calificaciones que se usa en los Países Bajos, la nota más alta es un 10 y la nota más baja es un 0. Sin embargo, la diferencia que existe entre el sistema de calificaciones español y neerlandés es que en España se considera aprobado un examen a partir del 5, pero en los Países Bajos es a partir del 5,50. Asimismo, se tienen en cuenta los dos primeros decimales de la nota.

3.2 Institución Dr. Knippenbergcollege

El instituto en el cual se ha realizado el estudio se ubica en Helmond, una ciudad al sur de los Países Bajos perteneciente a la provincia de Brabante Septentrional. Esta institución se define por tener un ambiente multicultural porque existe una diversidad cultural, tanto en el caso de los alumnos, como en el de los profesores.

Respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la institución ofrece la enseñanza de inglés, alemán y español. El inglés es obligatorio durante los años que cursen las modalidades. Sin embargo, alemán y español son obligatorios solo los tres primeros años de HAVO y de VWO. Después, estas asignaturas se convierten en módulos optativos y tienen que elegir entre uno de estos dos idiomas. Por este motivo, el español es considerado como una L3, o incluso como una L4. Asimismo, el tiempo que se invierte en la enseñanza de español es aproximadamente de 140 minutos semanales. Esto varía dependiendo del curso y de la modalidad que cursen los alumnos porque, por ejemplo, el último año de HAVO tiene 160 minutos semanales, distribuidos en tres sesiones (una de 80 minutos y dos de 40 minutos), mientras que el de VWO tiene 120 minutos a la semana (una clase de 80 minutos y una de 40).

3.2.1 Grupo meta

El grupo meta es HAVO 5, el último año de instituto para los estudiantes de esta modalidad. Los aprendientes cursan una nivelación A2-B1 de español y la clase de ELE está formada por veintitrés estudiantes neerlandeses que tienen entre 16 y 18 años. Sin embargo, por causa del COVID-19, solo doce alumnos pueden asistir de manera presencial al aula. Los alumnos restantes están presentes de forma *online* a través de la plataforma Teams. Por este motivo, las clases se imparten de forma semipresencial. Los aprendientes disponen y pueden utilizar, con fines didácticos, aparatos electrónicos en el aula (su propio teléfono móvil y una tableta digital proporcionada por el instituto). Asimismo, el aula de ELE dispone de ordenador con pantalla digital y de diccionarios de neerlandés-español y de español-neerlandés.

Las observaciones que se han visto durante dos meses de estancia en Helmond, respecto al grupo meta, son que los materiales del alumnado son en neerlandés y en español. Estos materiales son portafolios, creados por los profesores del departamento de

español del instituto, en los que el neerlandés predomina con respecto al español. Asimismo, hay predominancia del neerlandés en el aula y no se hace demasiado uso del español excepto para corregir ejercicios o leer.

Finalmente, un factor a destacar, dentro del grupo meta, es que uno de los alumnos tiene ascendencia mexicana, por lo tanto, está más en contacto con el español que los demás alumnos de la clase.

4. La composición escrita en el aula de ELE en los Países Bajos y su relación con los condicionantes externos.

La escritura es un área que los aprendientes de segundas lenguas consideran muy difícil. Muchos estudiantes de ELE aprenden estructuras, que memorísticamente conocen, pero no saben aplicar a sus composiciones escritas. De hecho, 13 personas del grupo meta, descrito previamente, a través de una encuesta, afirman que la destreza que menos les gusta practicar al aprender español es la escrita. Esto supone que a un 56,5 % del grupo meta no le gusta realizar composiciones escritas, pero ¿a qué se debe? ¿puede deberse a factores externos al aprendizaje? Precisamente esto es lo que se quería averiguar a través de un proyecto progresivo en el que los alumnos fueran realizando encuestas breves y actividades para conocer cuál es el estado de ánimo la implicación y la motivación de los alumnos antes de realizar diversas tareas escritas. Sin embargo, la situación sociosanitaria causada por el COVID-19 ha impedido que este proyecto se llevara a cabo. Por este motivo, se ha realizado tanto una encuesta, como una actividad que posee dos opciones, no solo para previsualizar lo que podría haber llegado a ser el proyecto, sino que también para observar y extraer los factores externos que afectan a la calidad de la producción escrita de este grupo meta.

Primeramente, los alumnos han completado una encuesta en la que se pedía que valorasen y comentasen diversos aspectos como la implicación que tienen al realizar una actividad, los factores que condicionan dicho compromiso con respecto a la elaboración de tareas y la motivación y el aprendizaje en el aula de ELE. Esta encuesta aborda un preanálisis de motivación que sirve no solo para observar qué factores externos existen en la clase meta, sino que también sirve para determinar qué implicación existe en el aula con respecto a la destreza escrita.

Después, a través de los resultados obtenidos por la encuesta, se ha desarrollado una actividad en la que hay dos opciones, la opción A (cuyos enunciados están en español) y la opción B (cuyos enunciados están en neerlandés). Dicha tarea se ha diseñado de una manera tradicional porque su examen final, el cual está relacionado con la destreza escrita y sirve para aprobar la asignatura de español, posee ese modelo caracterizado por ser menos innovador que otro tipo de actividades que, por ejemplo, pudieran tener un contenido lúdico.

Por un lado, la actividad se ha diseñado para observar si la producción escrita de los alumnos es de mayor calidad si la tarea posee un determinado filtro afectivo que ayude a los estudiantes a implicarse más en la actividad y, así, aumentar su motivación. Ambas opciones están compuestas por tres tareas: una tarea escrita pautada, una no pautada y una semi-pautada. Sin embargo, la diferencia entre las actividades es que la opción A tiene tareas que poseen un mayor filtro afectivo que en la opción B. De este modo, se pretende estudiar la calidad de los escritos que los alumnos han completado en ambas opciones y, posteriormente, observar si es correcta la afirmación de que cuanto mayor sea el filtro afectivo de las tareas, mayor implicación habrá por parte de los alumnos.

Para evaluar las composiciones escritas se han tenido en cuenta tanto el número de normas que han cumplido, como los atributos que una unidad textual debe de poseer: (1) corrección o gramaticalidad, (2) cohesión, (3) coherencia, (4) adecuación, (5) variación o estilística y (6) presentación (véase los métodos de evaluación en la parte II del anexo). El cumplimiento de las normas se ha valorado sobre un 40% de la nota, mientras que los atributos de las unidades textuales sobre un 60%. Se ha distribuido de esta manera para que exista un equilibrio entre el cumplimiento de las reglas que se exigen para la elaboración del escrito y la calidad de la composición escrita en sí.

A través de la encuesta y de la actividad, se pretende demostrar que los factores externos al aprendizaje influyen la calidad de la composición escrita de los aprendientes de ELE, tanto de forma positiva, como de forma negativa. Para probar esta afirmación, primero se va a mostrar cómo se han recogido los datos, para constatar la veracidad del contenido y las circunstancias en la que se ha recogido. Después, se hace un análisis de la encuesta y de la actividad, con el fin de extraer los factores externos que condicionan la escritura de ELE.

4.1 Datos y análisis de la encuesta

La encuesta que se ha mencionado previamente ha sido creada a través de Google formularios y, a su vez, ha sido recogida de forma *online*. Dicha encuesta está compuesta por diez preguntas en las que dos son de escala lineal, seis de selección múltiple y dos de respuesta corta. Asimismo, la información compilada en la misma se ha obtenido de forma anónima porque se ha considerado que este factor ayudaría a

obtener unas respuestas más naturales y verdaderas por parte del grupo meta. La encuesta se realiza en dos aulas diferentes porque, a causa del COVID-19, los alumnos no pueden estar agrupados en un solo aula y se les proporciona treinta minutos para realizar la misma. En esta ocasión, se les da permiso para acceder a internet porque los aprendientes no estaban en el aula habitual de ELE y no podían disponer de los diccionarios que hay de forma usual. Esta encuesta se realizó antes de llevar a cabo la actividad con las dos opciones. Como se ha mencionado, dicha encuesta se efectuó con el objetivo de saber la motivación que los alumnos tienen en clase de español y la implicación que los estudiantes tienen respecto a la destreza escrita. Debido a esto, se ofrece a los estudiantes unas preguntas que ayudarán a determinar los factores externos al aprendizaje que les condicionan para aprender español.

1. Del 1 al 10 ¿Cómo de importante te parece aprender español?
2. ¿Por qué estudias español?
 - Lo estudio porque me gusta.
 - Lo estudio porque creo que me servirá en el futuro.
 - Lo estudio porque es obligatorio.
 - Otra.
3. Del 1 al 10 ¿Cómo de alta es tu motivación para aprender español?
4. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en español?
 - Leer.
 - Escribir.
 - Escuchar música.
 - Ver series o videos.
 - Hablar.
 - Otra.
5. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer en español?
 - Leer.
 - Escribir.
 - Hablar.
 - Escuchar.
6. ¿Por qué?
7. ¿Qué piensas que es lo más importante para saber español?
 - Leer.

- Escribir.
 - Escuchar música.
 - Ver series o videos.
 - Hablar.
 - Todas las respuestas anteriores.
8. ¿Crees que eres bueno en español?
- Sí.
 - No.
 - Regular.
 - No lo sé.
9. ¿Por qué?
10. ¿Estas interesado/a en aprender español después del instituto?
- Sí.
 - No.
 - Tal vez.
 - Otra.

Una vez se ha expuesto el cuestionario, es momento de tratar con las respuestas que el grupo meta ha proporcionado y, así, poder analizar su contenido con relación a los condicionantes externos al aprendizaje. En cuanto a la valoración de las respuestas de las preguntas de escala lineal, se ha tenido en consideración el sistema de calificación de los Países Bajos, según el cual se considera satisfactoria la calificación que supere la nota mínima de 5,5. Asimismo, en las preguntas de respuestas cortas, se facilitan las respuestas en español, ya que la mayoría de este tipo de cuestiones han sido respondidas en neerlandés.

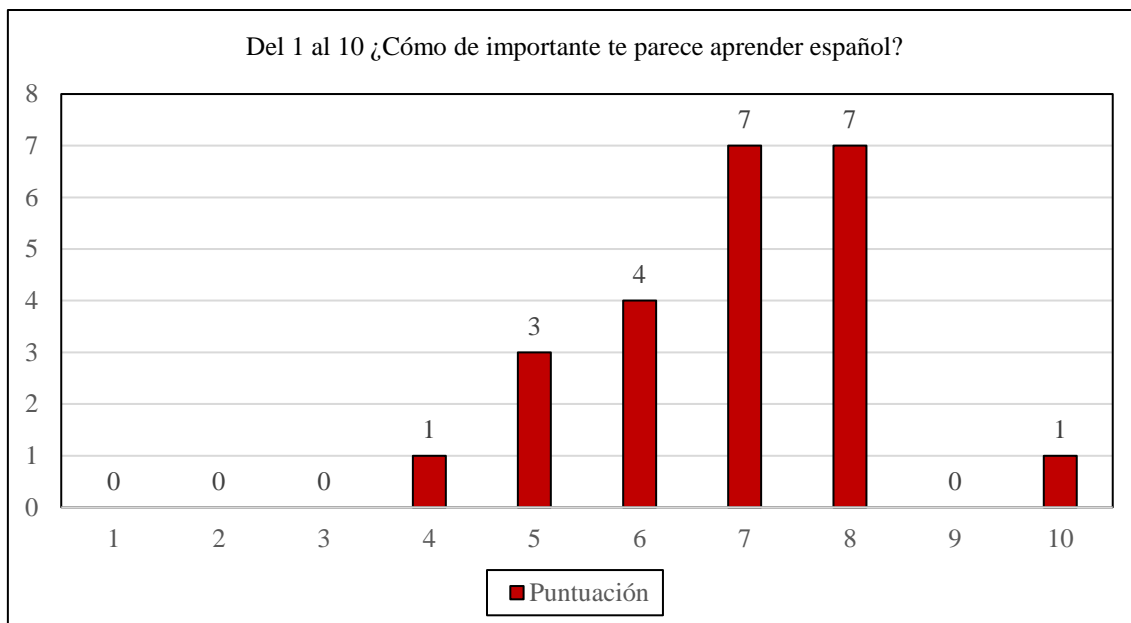


Gráfico1: Valoración del grupo meta neerlandés con respecto a la importancia de aprender español.

En la primera cuestión, como se puede observar en el gráfico, a 4 personas no les parece importante aprender español, mientras que 19 personas piensan que aprender este idioma es importante. A pesar de que esas cuatro personas no están satisfechas con el hecho de aprender español, no dan una puntuación demasiado baja (dentro del grado de insatisfacción) porque una persona lo valora con un 4, mientras que 3 personas lo valoran con un 5. Estos datos suponen que de 23 alumnos un 17,3 % de la clase opina que aprender español es irrelevante, mientras que un 82,7% opina que aprender español es importante.

Los alumnos pueden considerar que aprender español es relevante porque el idioma es dominante respecto al suyo, es decir, el español es un idioma que a nivel mundial está más extendido que el neerlandés. Por este motivo, pueden ver el español como una lengua con gran fuerza comunicativa a nivel mundial.

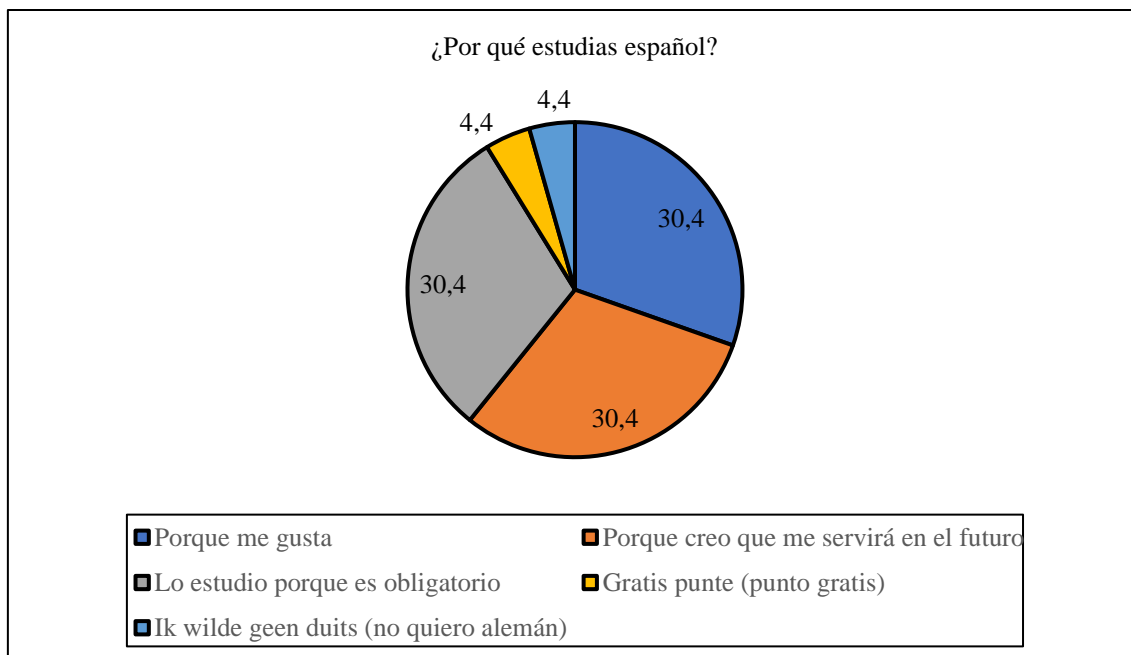


Gráfico 2: Razones por las que la clase meta estudia español.

En la segunda pregunta, los resultados son similares porque 7 alumnos (30,4%) estudian español porque les gusta, 7 aprendientes (30,4%) lo hacen porque piensan que el hecho de aprender español puede ser útil para su futuro y 7 estudiantes (30,4%) lo estudian porque es obligatorio. Asimismo, 2 estudiantes han dado dos respuestas alternativas. La primera es que a un estudiante (4,4%) le parece que aprender español es como ganar un punto de manera fácil, mientras que otro aprendiente (4,4%) ha elegido español porque no le gustaba el alemán como L3.

Estos datos demuestran que en la clase hay principalmente tres razones diferentes y equitativas por la que los alumnos aprenden español: (1) porque les gusta el español, (2) porque puede ser útil para su futuro, (3) porque es obligatorio²⁰.

²⁰ La asignatura en sí no es de carácter obligatorio, pero tienen que cursar como tercera lengua el español o el alemán. Por eso, los aprendientes tienen que escoger una de las dos lenguas, de manera optativa, a partir de 3° de HAVO. Si los alumnos han elegido español en los años anteriores, están condicionados a seguir estudiando este idioma en el año actual porque los estudiantes carecen de dominio respecto a la lengua alemana, en este caso.

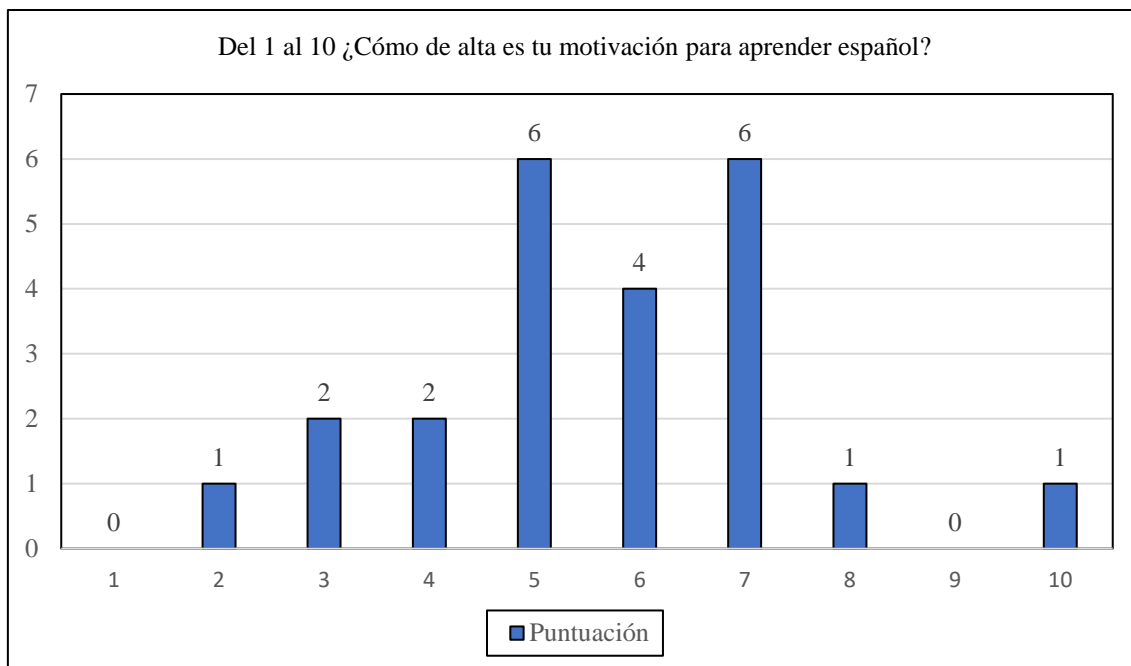


Gráfico 3: Valoración del grupo meta neerlandés con respecto a la motivación que tienen de aprender español.

En la tercera pregunta, como se puede observar en el gráfico 3, 11 estudiantes (47,8%) no tienen la suficiente motivación en cuanto al aprendizaje de español, mientras que 12 alumnos (52,2%) están motivados. Esto supone que hay una división en la clase entre gente que tiene una motivación alta y entre gente que tiene una motivación baja para aprender español. Sin embargo, las puntuaciones más altas se sitúan entre el 5 y el 7, por eso, la motivación general de la clase es media. Así pues, se puede comprobar que no existe una motivación excesivamente baja, pero tampoco la hay demasiado alta.

A través de las cuestiones 2 y 3, y observando los cuestionarios de forma individual, también se llega a la conclusión de que las personas que conciben la asignatura con un carácter obligatorio tienen la motivación más baja que los demás grupos, puesto que de las 7 personas que han votado que estudian español porque es obligatorio, solo 3 han seleccionado puntuaciones con una nota mayor al 5,5. Seguidamente, el grupo con la motivación más baja es el de aprendientes que aprenden español porque les gusta. Esto se debe a que, de 7 alumnos, 4 han votado con una puntuación que supera el 5,5. Por eso, el grupo con mayor motivación, de los tres principales, es el de personas que escogen español porque les puede ser útil en el futuro. Esto se debe a que solo 2 personas de 7 estudiantes consideran que no tienen una alta motivación.

Esto significa que el factor externo que se han podido observar, a través de esta y de la anterior cuestión, es que, para algunos estudiantes, la educación reglada, en la cual los alumnos aprenden español, es un condicionante que hace que disminuya la motivación en la mayoría de los casos.

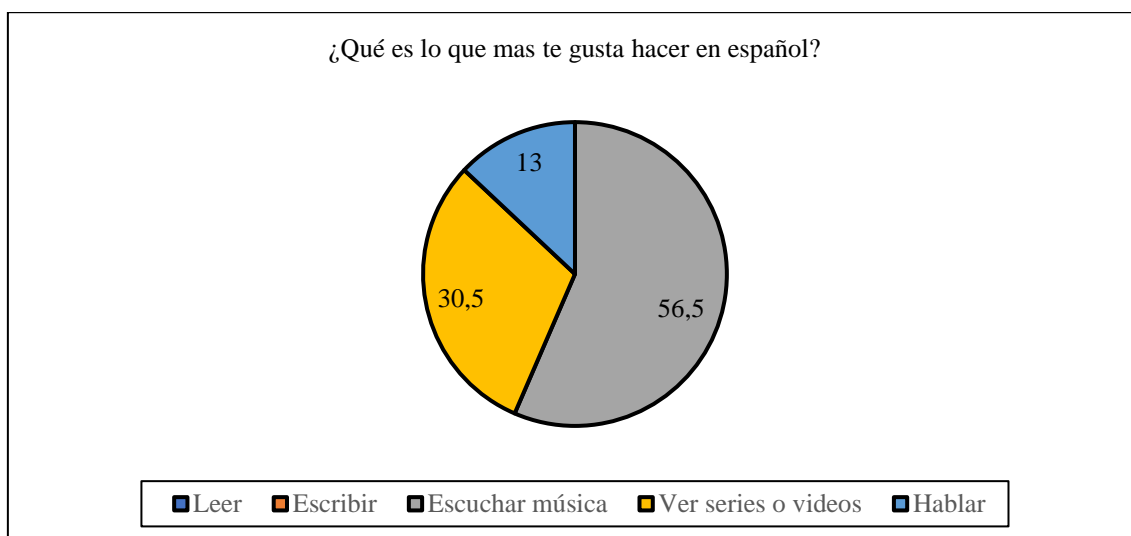


Gráfico 4: Preferencia de actividades en el aprendizaje de ELE del grupo meta.

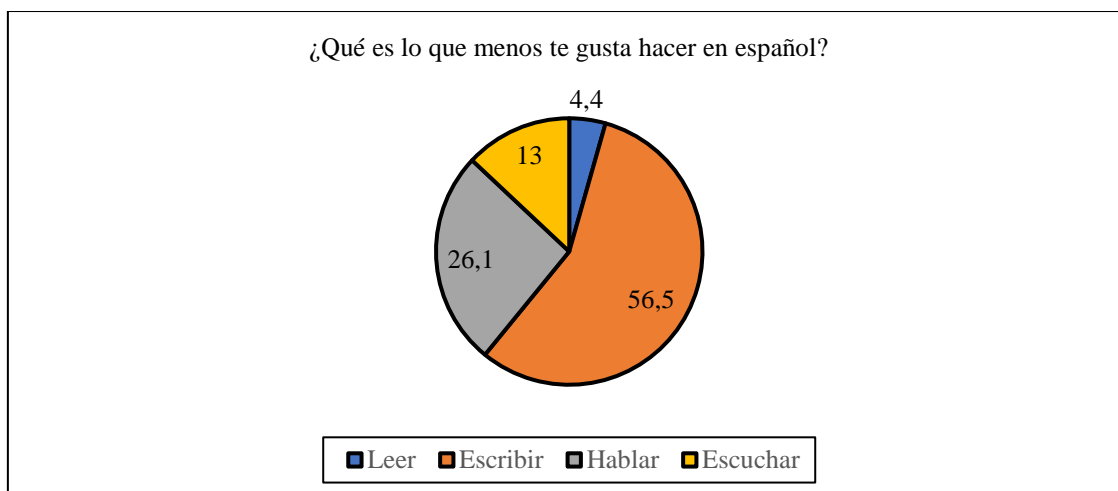


Gráfico 5: Destrezas lingüísticas menos atractivas desde el punto de vista de la clase meta de ELE.

En la cuarta y la quinta pregunta se revela que lo que más les gusta hacer a los alumnos, en cuanto al aprendizaje de ELE, es escuchar música y lo que menos es escribir. Por un lado, en cuanto a las preferencias de los alumnos, un 56,5 % (13 aprendientes) opinan que escuchar música es lo que más les gusta hacer con relación al idioma meta. Después, un 30,5% (7 alumnos) prefieren ver series o videos en español. Finalmente, a un 13% (3 aprendientes) les gusta hablar en español. Algo que hay que destacar del apartado de preferencias es que ningún estudiante ha valorado la escritura, ni la lectura

como algo que les guste hacer al aprender el idioma meta. Por otro lado, en cuanto a las destrezas que a los alumnos les gusta practicar menos. La que resulta menos preferente para los alumnos es la destreza escrita porque a un 56,5% (13 estudiantes) lo ha considerado de esta manera. Después, la destreza oral con un 26,1 % (6 alumnos), seguidamente, la destreza auditiva con un 13% (3 aprendientes) y finalmente, la destreza lectora con un 4,4% (1 estudiante). Esto significa que la destreza más apreciada por los alumnos es la destreza auditiva porque a un 87% del grupo meta (20 alumnos) tienen preferencia por escuchar música y ver series y videos en español. Sin embargo, lo que menos les gusta a los estudiantes de español es la destreza escrita con un 56,5 % (13 alumnos).

La sexta pregunta tiene relación con la quinta debido a que se interroga a los alumnos por qué la destreza que han elegido es la que menos les gusta aprender en español. Ante esta cuestión, han contestado 16 personas, de las cuales solo 5 han respondido a la cuestión en español y los 11 estudiantes restantes han completado la misma en neerlandés. Se han descartado dos respuestas porque dos alumnos asocian esta pregunta con la cuarta, pero la finalidad es saber por qué motivo no les gusta esa destreza para poder observar los condicionantes externos en el aprendizaje. Por lo tanto, 14 respuestas son las que se tienen cuenta. Los alumnos justifican que han elegido la destreza escrita como la que menos les gusta porque es una destreza aburrida, la gramática es difícil, y admiten que, para obtener un texto de calidad, hay que conocer la diversidad de los tiempos verbales y tener un vocabulario amplio respecto al español. Asimismo, los alumnos opinan que la destreza oral es la segunda destreza que menos les gusta porque sienten miedo a la hora de hablar y porque opinan que escuchar es más fácil que construir oraciones y producirlas. Además, una respuesta está dedicada a la destreza auditiva, la cual es la preferida de los alumnos. Esta persona justifica que la audición es demasiado rápida con respecto a lo que el alumno puede aprender. Finalmente, la destreza lectora no tiene comentarios de ningún tipo.

Los anteriores datos significan que la mayoría de la clase meta opina que escribir es un factor que afecta a su motivación de forma negativa. Asimismo, factores más lúdicos como escuchar música, o ver videos o series, incrementan la motivación de los estudiantes de manera positiva, en general. Por eso, los condicionantes externos al aprendizaje que se pueden observar en estas preguntas determinan la implicación y la motivación positiva o negativa que los estudiantes tienen respecto a las destrezas que

practican en español. Además, en los gráficos se puede presenciar que las destrezas de transmisión son las que menos les gustan a los alumnos (escribir y hablar), mientras que las que más les gustan, o de las que se han obtenido menos votaciones negativas, son de las destrezas de comprensión (audición y lectura). Puede que estas sean sus preferencias porque, al ser aprendientes con poco dominio del idioma, pueden sentir miedo o inseguridad en el momento de tener que producir un mensaje de forma oral o escrita. Por ende, los estudiantes dan preferencia a las destrezas lingüísticas relacionadas con la comprensión y no con la transmisión.

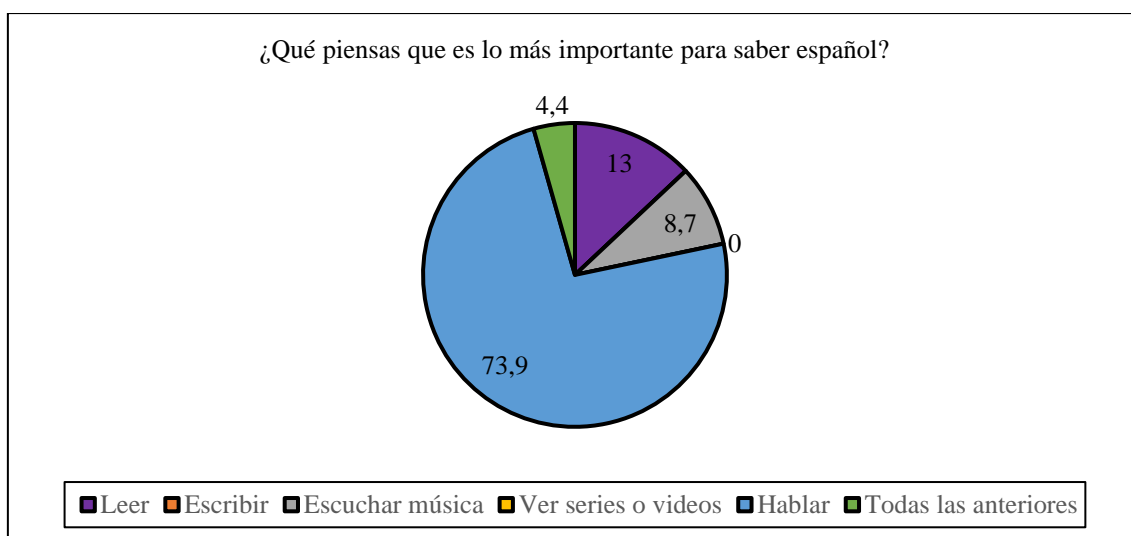


Gráfico 6: Las destrezas que la clase meta consideran más importantes para saber español.

En la séptima pregunta, se cuestiona a los alumnos qué es lo que piensan que es más importante para saber español. Un 73,9% opina que la destreza oral, el hecho de hablar, es el factor más importante para conocer un idioma. Esto significa que 17 personas de 23 consideran que la forma de saber un idioma es a través de la oralidad. Mientras que un 13%, es decir, 3 aprendientes del grupo meta, considera que leer es la competencia más necesitada para aprender español. Asimismo, dos personas, que suponen un 8,7% de la clase, opinan que lo más importante es la audición, a través de la música y, para finalizar, un 4,4%, el equivalente a una persona considera que todos los factores son importantes para ser conocedor de la lengua.

Como se puede observar, la expresión escrita tiene un 0 % de votos por parte de los estudiantes. Solo una persona ha elegido que todas las opciones que se exponen son importantes. Esto significa que, desde su punto de vista, la escritura carece de importancia

para aprender español porque la finalidad o la necesidad que ellos van a tener es principalmente la de expresarse de forma oral.

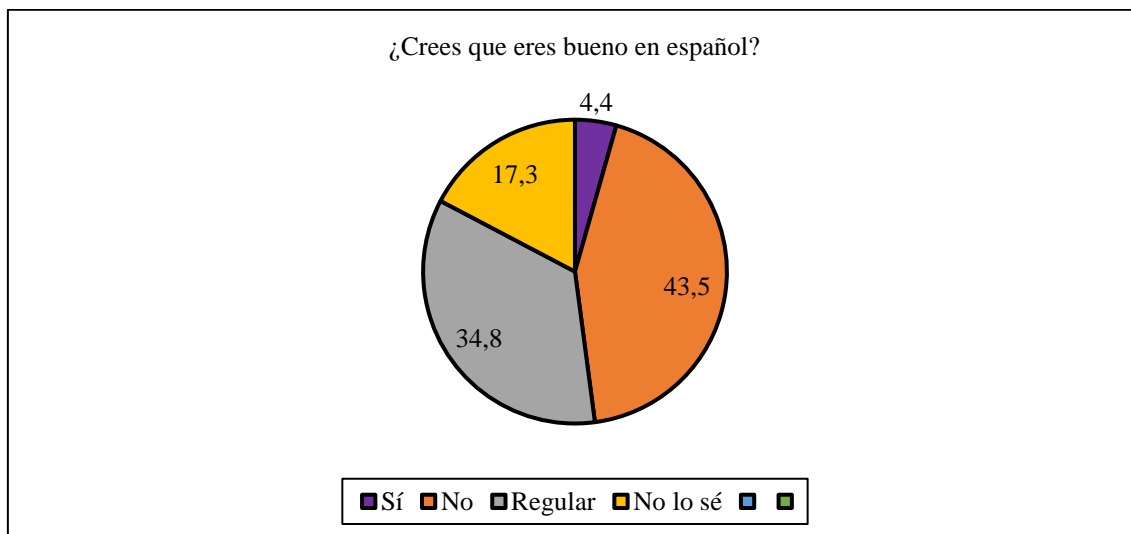


Gráfico 7: Perspectiva del grupo meta en cuanto a considerarse o no buenos aprendientes de español.

En la octava, se cuestiona a los alumnos si se consideran buenos aprendientes de español. Ante esta pregunta, 10 personas (43,5%) piensan que no son buenos aprendientes del idioma meta, 8 aprendientes (34,8%) admiten que el español se les da regular, 4 estudiantes (17,3%) afirman que no saben si son buenos o no y una persona (4,4%) corrobora que es buen aprendiente de la lengua meta. Para conocer el motivo por el cual los estudiantes se clasifican de la anterior manera, la novena pregunta cuestiona por qué los alumnos han elegido la anterior respuesta. En la cuestión existen 16 respuestas, pero solo se han tenido 15 en cuenta porque una de ellas no dispone de contenido. Referente a las respuestas, 10 han sido respondidas en neerlandés, 4 en español y una en inglés. De las respuestas, hay 3 estudiantes que admiten no saber qué tipos de estudiantes son y otras 2 personas afirman que se consideran buenas por las notas que obtienen. Por otro lado, 7 aprendientes responden que el español es un idioma difícil, y dos de esas respuestas recogen que la lengua es difícil por la escritura. Asimismo, un alumno asocia la dificultad del aprendizaje con las calificaciones y las notas con el ser un buen estudiante o no porque su respuesta es que no obtiene notas altas y por eso lo encuentra difícil. Además, un aprendiente admite que el idioma le parece atractivo, pero que no siente que el profesor que lo enseña sea el adecuado para hacerlo. Finalmente, hay un estudiante que admite que sabe cosas básicas, pero que le gustaría adentrarse y mantener conversaciones reales.

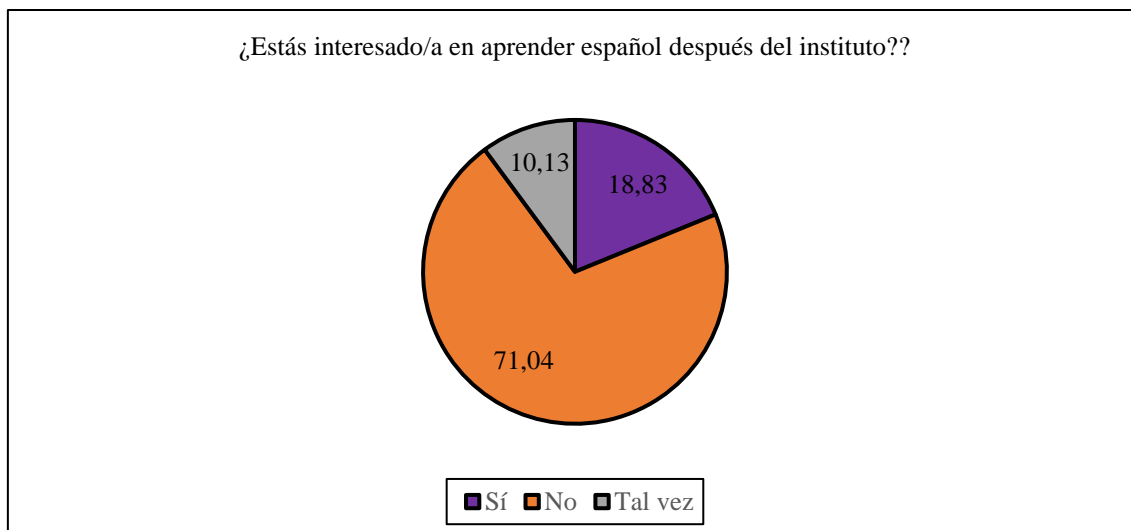


Gráfico 8: Interés de la clase meta respecto a aprender español tras la enseñanza reglada.

En la décima pregunta, la última del cuestionario, se cuestiona al grupo meta si seguirá interesado en aprender español tras acabar su etapa de secundaria, es decir, si van a continuar estudiando español tras abandonar su época de formación reglada. Ante esta cuestión, solo se han dado por válidas 22 respuestas porque una de ellas no mantiene coherencia con la pregunta planteada. Un 71,04% de estudiantes, es decir, 16 personas, admiten que no seguirán con el aprendizaje de español como L3. Mientras que un 18,83%, un total de cuatro alumnos, sí quieren continuar con los estudios de la lengua meta cuando acaben la enseñanza reglada. Sin embargo, un 10,13%, lo cual suponen 2 personas, no saben si continuarán o no estudiando español tras finalizar la secundaria.

Habiendo analizado y valorado la información de la encuesta, se puede sintetizar que a los alumnos les parece importante aprender español, en términos generales, y ellos lo hacen principalmente porque les gusta el idioma, creen que es importante para su futuro y porque es una asignatura obligatoria. Asimismo, los aprendientes tienen una motivación media en cuanto a la enseñanza del español y lo que más le motiva hacer es escuchar música en español y lo que menos es realizar composiciones escritas. Además, el grupo más motivado para aprender español es aquel que se distingue por querer aprender el idioma con perspectivas de futuro, mientras que el menos motivado es aquel que ve la asignatura desde una perspectiva de imposición. De la misma manera, los estudiantes opinan que lo más importante para saber español es hablar, pero la mayoría de la clase meta no se consideran buenos alumnos de español y eso consecuentemente, conduce a la mayor parte de los aprendientes a no querer estudiar español tras el instituto.

En base a los análisis de la encuesta, se puede concluir que los factores externos al aprendizaje que más influyen a este grupo meta son: la dominancia de la lengua materna en el aula con respecto al idioma meta, la educación reglada, la motivación, como condicionante predominante, el miedo al fracaso que conlleva a no aprobar la asignatura (principalmente por la dificultad que les supone escribir y hablar), la inseguridad para desarrollar ciertas destrezas, el miedo, el aburrimiento y el docente.

4.2 Datos y análisis de la actividad

La actividad con dos opciones que se ha mencionado previamente ha sido recogida a través de las composiciones escritas que ha realizado los alumnos en el aula de ELE. Por el carácter presencial que esta prueba precisa, únicamente se han podido recoger 12 composiciones escritas de los alumnos a causa del COVID-19. No se ha podido crear una prueba similar para los alumnos no presenciales porque no habría la misma igualdad de condiciones entre todos los alumnos. Esto significa que solo se ha hecho para los estudiantes que podían asistir a clase porque no pueden disponer de internet para la prueba. Únicamente, los alumnos presenciales podían disponer de un diccionario de español- neerlandés²¹

La actividad está compuesta por dos opciones, la opción A y la opción B. Estas tareas poseen un diseño tradicional no solo porque sirven para demostrar que los alumnos tienen la capacidad de comunicarse con otros usuarios en español a través de la escritura, sino que también debido a que el formato de las actividades que tienen que realizar en el examen final para aprobar español y, así, obtener la titulación de HAVO, son similares con respecto a las que se proponen.

Por un lado, la opción A es una tarea que tiene tres ejercicios, cuyos enunciados están escritos en español. La primera actividad es pautada, es decir, los alumnos tienen que seguir una serie de instrucciones para llevar a cabo el ejercicio. La segunda tarea es de escritura creativa y no pautada, lo que significa que los aprendientes pueden escribir sobre cualquier cosa que les apetezca. El tercer ejercicio, el último de esta opción, es

²¹ Podían disponer de este tipo de recursos porque en su examen para conseguir la titulación de HAVO también pueden utilizarlo. Asimismo, practicar con el diccionario se ha visto como una buena manera de preparar a los alumnos para su prueba final.

semi-pautado porque es un ejercicio donde se exponen dos situaciones y los alumnos tienen que elegir sobre cuál de esos contextos quieren hablar. Por otro lado, la opción B es una tarea que tiene tres actividades que siguen el mismo patrón que la anterior opción. Ambas opciones cuentan con una serie de normas comunes:

- Tienen 5 minutos para leer y elegir una de las dos opciones (A o B).
- Tienen que elegir 2 actividades de la opción que hayan elegido.
- Tienen 50 minutos para completar las actividades.
- Tiene que haber mínimo dos conectores por ejercicio, es decir, cuatro por cada opción.
- Entre los dos ejercicios que tienen que rellenar, tienen que hacer 170 palabras en total (85 palabras por ejercicio).
- Puede hacerse uso del diccionario, pero no de dispositivos electrónicos.

Tabla 14: Normas de las opciones A y B de la actividad

Como se ha mencionado previamente, estas pautas han estado presentes en cuanto a la evaluación de la actividad, pero no han sido las únicas que se han tenido en cuenta, ya que también se han valorado las composiciones a través de la gramaticalidad, la cohesión, la coherencia, la adecuación, la variación y la presentación.

Las diferencias que existen entre ambas opciones, aparte de que el contenido de las tareas no es el mismo, son que una opción tiene los enunciados en español (elección A), mientras que la otra tiene los enunciados en neerlandés (elección B). Asimismo, la opción A tiene más componentes afectivos para desarrollar que la B. Esto significa que, por un lado, en la elección A los alumnos tienen que leer los ejercicios en español, algo a lo que ellos apenas están acostumbrados a hacer. Sin embargo, si los estudiantes realizan la opción A y su producción escrita es de mayor calidad que la de los alumnos que han completado la opción B, se puede demostrar que los componentes afectivos son factores externos al aprendizaje que no solo ayudan a que el alumno se sienta más implicado en la elaboración de una actividad, sino que también afectan a la motivación de los estudiantes en el momento de realizar composiciones escritas. Esta afirmación se puede llegar a demostrar porque la elección más fácil para los alumnos sería leer los ejercicios en su lengua materna y hacer unas tareas con las que apenas se sientan conectados. Sin embargo, si los alumnos leen el ejercicio en español y deciden contestar a la opción A es por la motivación positiva, que pueden sentir a través del filtro afectivo de la tarea, para componer un escrito sobre algo de lo que saben y quieren hablar.

Mediante esta tarea, se quiere observar si los condicionantes que los alumnos han extraído previamente, a través de la encuesta, se pueden ver reflejados en sus composiciones escritas. Esto significa que se quiere estudiar si los factores externos afectan a la calidad de los escritos del grupo meta. Asimismo, se quiere comprobar si el componente afectivo de las actividades de la opción A es un condicionante para la motivación positiva de los alumnos.

Con la finalidad de comprender los datos que se han analizado, se expone a continuación la actividad con las dos opciones:

Opción A:

Elige solo **2** actividades.

1. Tu amigo español ha venido a Países Bajos. Tu amigo tiene que ir solo desde Eindhoven Centraal hasta la estación de trenes de Helmond, pero no sabe cómo comprar su billete de tren. Explica en una nota cómo y en qué lugar tiene que comprar el billete (en internet, en la máquina). Para ello tienes que:
 - Saludar a tu amigo.
 - Pedir perdón a tu amigo porque no puedes acompañarlo.
 - Indicar cómo puede comprar el billete (en una máquina o en internet).
 - Desearle buen viaje.
 - Despedirte.
2. Escribe sobre lo que tú quieras.
3. Elige una de las siguientes opciones:
 - Opción 1: Tú has estado enfermo y no has podido ir a clase. Necesitas las notas de tu amigo para poder estudiar para tu examen que es dentro de tres días. Envíale un correo a tu amigo pidiéndole las notas de la última clase.
 - Opción 2: Tú has quedado con tu mejor amigo para ver una película en el cine, pero tienes que ir a la tienda de bicicletas porque tu bicicleta se ha roto. Escribe un mensaje a tu amigo explicándole por qué no puedes ir al cine con él y pídele perdón.

Tabla 15: Opción A de la actividad completada por la clase meta.

Opción B:

Elige solo 2 actividades.

1. Has tenido un problema porque tu vuelo a Madrid se ha cancelado por culpa del coronavirus. Ya no quieres volver a viajar porque no sabes cuándo podrás ir a España por la situación. Tienes que enviarle un correo a la agencia de viajes que has contratado en España explicándoles que quieres recuperar el dinero. Para ello tienes que:
 - Saludar
 - Explicar cuál es el problema.
 - Decir que quieres que te devuelvan el dinero
 - Decir que esperas la respuesta de la agencia de viajes.
 - Despedirte cordialmente.
2. Escribe sobre lo que tú quieras.
3. Elige una de las siguientes opciones:
 - Opción 1: Tu vecina ha llamado a la policía porque estabas haciendo una fiesta y tenías la música muy alta. Sin embargo, eran las 17:00 y piensas que no estabas haciendo tanto ruido. Escribe una nota a tu vecina expresándole que no estás de acuerdo con lo que ha hecho.
 - Opción 2: Estás en un supermercado. La cajera ha pasado dos veces el mismo producto y estás hablando con ella porque cometió un error. Sin embargo, ella no quiere reembolsarte. Debe escribir una carta de reclamación. Puedes comenzar la carta así:

Estimado encargado del supermercado,

Tabla 16: Opción B traducida al español de la actividad completada por la clase meta.

Por un lado, 12 personas han completado la actividad, pero la opción A la ha sido escogida por 7 estudiantes (58,3%). De los 7 alumnos, 6 han contestado a las dos actividades que se les pedían en las normas. Por lo tanto, solo una persona ha dejado la tarea incompleta. El ejercicio más elegido por los alumnos ha sido la primera actividad, la que es pautaada, porque 5 de los 7 alumnos la han completado. Después, la tarea más seleccionada ha sido la segunda, la actividad de escritura no pautaada, porque 4 de los 7 estudiantes la han seleccionado. Mientras que del ejercicio semi-pautaada, solo lo han realizado 2 de 7 aprendientes, por tanto, es la actividad menos elegida.

Asimismo, de acuerdo con el sistema de evaluación neerlandés y el sistema de evaluación impuesto para esta actividad (véase en la parte II del anexo) las calificaciones

obtenidas por los alumnos de la opción A son de una media de 7,1 de 10. Mientras que las de la opción B son de un 4,4. Esto significa que la afirmación de que los componentes afectivos son factores externos al aprendizaje que ayudan a que el alumno se sienta más implicado y motivado a la hora de realizar su composición escrita es verdadera.

Además, otro dato por destacar sobre la actividad es que un alumno bilingüe de español y neerlandés únicamente realiza la actividad 1 de la opción A y este, al finalizar la tarea, escribe “*Ik had geen zin btw dus please niet gaan beginnen over hoe teleurgesteld iemand wel niet zo moeten zijn over deze lage qualiteit brief. Da tweet ik zelf namelijk al goed zat.*”. Esto traducido al español quiere decir: “Por cierto no estaba de humor, así que por favor no empieces a hablar de lo decepcionado que alguien debe estar con esta carta de baja calidad. Ya lo tuiteé yo mismo²² “. De esta manera podemos observar que el alumno ha escogido la actividad por el filtro afectivo que esta posee, pero no se sentía motivado para hacerla porque se observa que el estado de ánimo del alumno, en el momento de componer el escrito, es un condicionante externo al aprendizaje que altera la capacidad del alumno para llevar a cabo la destreza escrita. Sin embargo, el alumno desarrolla de manera fructífera la actividad, a pesar de las faltas ortográficas, y se desenvuelve apropiadamente para el nivel que se le requiere. Por lo tanto, el filtro afectivo de la actividad ha ayudado a que el alumno, a pesar de sentirse desmotivado, se sienta un poco motivado para completar el ejercicio.

Por ende, se puede considerar que el componente afectivo puede ayudar a incrementar la motivación de los alumnos, pero esta no siempre va a tener un efecto lo suficientemente positivo para deshacerse de otro tipo de factores externos al aprendizaje. Esto se debe a que los condicionantes externos al aprendizaje, interfieren y se solapan entre ellos. Con otras palabras, y observando el caso anterior, la motivación es un factor externo que se ve afectado por el estado de ánimo, el cual es otro condicionante externo. Esto significa que si la motivación del alumno de ELE es positiva y el estado de ánimo es positivo, el resultado de la composición escrita, teniendo en cuenta el dominio de la lengua del alumno, puede ser más fructífero que si alguno de los aspectos tiene un carácter negativo.

²² El contexto de este comentario es que el alumno y la profesora principal del grupo meta han mantenido conversaciones sobre la forma de escribir que el alumno tiene en español. Puede que este factor haya alterado negativamente la motivación del alumno respecto a la realización de la composición escrita.

De las 12 personas que han hecho la prueba, 5 alumnos han elegido la opción B (41,7%). En esta prueba, únicamente una persona ha completado los 2 ejercicios que se exigen en la tarea, mientras que los 4 alumnos restantes han realizado solo una actividad. El ejercicio que ha sido más elegido por los alumnos es el primero, el que es pautado, porque 4 alumnos le han completado. Sin embargo, la actividad menos elegida ha sido la tercera, la que es semi-pautada, porque ningún alumno la ha realizado. Por eso, la tarea que se ha completado más veces, seguida de la primera, es la segunda, la de escritura libre, porque 2 de los 5 aprendientes la han realizado.

Comparando las producciones escritas por los alumnos de ambas opciones (véase en la parte I del anexo), se ha podido comprobar que los alumnos que han elegido la opción A cumplen más las normas que los estudiantes que han elegido la opción B. Esto se debe a que de los 7 aprendientes que han elegido esta opción, 5 han cumplido con todas las normas (las excepciones son el alumno bilingüe que solo ha realizado una actividad y una estudiante que no ha usado los cuatro conectores que se requerían). Sin embargo, de las 5 personas que han escogido la opción B, solo un estudiante las ha seguido. Asimismo, los alumnos que han completado la opción A, tienen mayor calidad en sus textos porque existe mayor gramaticalidad, cohesión, coherencia, adecuación y variación que en la opción B.

A través de los anteriores datos, en esta prueba se puede extraer que los condicionantes externos al aprendizaje afectan a la calidad de las composiciones escritas de los aprendientes. Esto se debe a que, generalmente, las personas que han escogido las actividades con un mayor filtro afectivo han obtenido mejores composiciones escritas, teniendo en cuenta del dominio de la lengua. Por eso, el componente afectivo, que se ha impuesto en la opción A, es un factor externo al aprendizaje que, al implementarse en una actividad, ayuda a los aprendientes a desarrollar una composición escrita de manera más fructífera. Debido a esta afirmación, se puede considerar que, en general, los estudiantes que han realizado la opción A han compuesto obras de mayor calidad. Sin embargo, cabe destacar que una persona, que ha elegido el ejercicio 2 de escritura no pautada de la opción B, muestra un dominio en su composición escrita debido a que ha hablado sobre su rutina diaria. La relación del componente afectivo se muestra reflejado a través del escrito porque el estudiante conoce sus hábitos y sabe expresarse de manera más fluida al saber de lo que habla. Por este motivo, a pesar de elegir la opción B y de realizar solo un ejercicio en la actividad, la competencia escrita y la calidad del texto se muestra reflejado

gracias, entre otras causas, al filtro afectivo que el aprendiente muestra mediante sus hábitos diarios.

5. Conclusión

A lo largo de este documento, en cuanto al marco teórico se refiere, se han abordado diversos aspectos como la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas, la teoría emocional de Zajonc y las hipótesis de la *pidginización* y de la interacción. Dichos puntos están relacionados con los condicionantes externos al aprendizaje porque es un sustento teórico para tratar con los factores externos al aprendizaje que afectan a la comunicación a través de la destreza escrita.

Asimismo, en el aula de ELE se trabaja principalmente con las cuatro destrezas lingüísticas: la escritura, la oralidad, la lectura y la audición. Como se ha visto, dichas destrezas están interrelacionadas porque, gracias a ellas, se permite tanto la transmisión como la comprensión de los mensajes. Esto significa que debido a la relación que existe entre las destrezas, se origina la producción y el entendimiento de diversa información que hace posible que se produzca la comunicación. La relación que existe entre las destrezas lingüísticas en el aula de ELE y en la función comunicativa, así como la relevancia de la escritura en este documento, nos ha llevado a explicar, principalmente, qué son las destrezas, cómo se exponen en el MCER y cuáles son sus funciones.

Cabe recordar que este trabajo, aparte de tratar primariamente con la destreza escrita, aborda diversos condicionantes externos al aprendizaje. Por este motivo se habla sobre teorías (emocionales) e hipótesis (*pidginización* e interacción) que tratan sobre factores externos que afectan y dificultan tanto la comunicación entre usuarios, como al aprendizaje de la lengua meta del aprendiente.

Habiendo aportado un contenido teórico, se explican factores sociolingüísticos como el grupo meta de ELE (el sistema educativo neerlandés y el instituto donde se realiza la encuesta y la actividad). Después de esto, se estudian la encuesta y la tarea que los alumnos han realizado con la finalidad de poder observar cuáles son los factores externos al aprendizaje que afectan al grupo meta y cuáles de ellos afectan a la calidad de su composición escrita y por qué.

A través del análisis de dicha encuesta y de dicha actividad, se ha podido observar cuáles son los diversos factores externos al aprendizaje que afectan, de forma positiva y negativa, a los alumnos en el momento de llevar a cabo su composición escrita.

Los condicionantes externos que se han extraído a través de la encuesta y de la actividad son los siguientes:

1. Motivación: como se ha visto a lo largo del documento, la motivación puede ser positiva e impulsar a los alumnos a hacer una actividad, pero a su vez puede ser negativa y hacer que el alumno no muestre todos sus conocimientos en la composición escrita. Asimismo, se ha visto que la motivación no es un condicionante individual, sino que esta depende de si otros factores externos al aprendizaje son positivos o negativos. Esto quiere decir que, si los condicionantes externos que envuelven a un alumno de ELE son positivos, la actividad escrita tendrá mucha más calidad que si los factores externos al aprendizaje son negativos. Esto se debe a que, si hay más condicionantes negativos que positivos, la motivación del alumno no será alta.
2. La dominancia de la lengua materna en el aula y la falta de *input* en español: predominancia del neerlandés en el aula de ELE. Se producen variedades pidgin en el aula debido al nivel inicial de los alumnos y de la falta de *input* en español.
3. El contexto: los alumnos están en su último año de instituto y han estado dos meses sin asistir al aula de forma presencial, por causa del COVID-19, y las clases han pasado de ser presenciales a ser semipresenciales. Esto significa que se ha producido un cambio en la rutina de la clase meta que puede haber afectado no solo a su aprendizaje, sino que también a los hábitos de crear composiciones escritas en el idioma meta. Asimismo, los estudiantes aprenden español en un instituto y no, por ejemplo, en una escuela de idiomas por voluntad propia. Esto significa que la educación reglada, la cual es parte del contexto, es un condicionante para los alumnos porque el español es una asignatura que tienen que aprobar para conseguir su titulación.
4. Inseguridad: Los aprendientes no se sienten seguros respecto al dominio que tienen de la lengua meta. A través de los datos, previamente analizados, se ha podido extraer que las destrezas lingüísticas que hacen sentir a los alumnos más inseguros son la escritura, en primer lugar, la oralidad, en segundo lugar, la escucha, en tercer lugar, y la lectura, en cuarto lugar. Respecto a la escritura, no se sienten lo suficientemente seguros para escribir oraciones debido a la dificultad que esto les supone.

5. El miedo al fracaso: el cual se origina porque el español se enseña a través de una educación reglada. Los estudiantes tienen miedo a no aprobar la asignatura de español y a no conseguir, de esta manera, propósitos u objetivos que han planeado para su futuro.
6. Aburrimiento: la falta del componente lúdico constante en las actividades puede producir pereza o monotonía.
7. Falta de interés: la gran mayoría de los alumnos están interesados en aprobar la asignatura para obtener su titulación, pero la gran mayoría (Un 71,04% de la clase meta) no quiere seguir estudiando español tras el instituto.
8. Docente: es un referente de la lengua y de la cultura que enseña. Como se ha visto con el caso del aprendiente bilingüe de español, el docente es un condicionante externo que puede afectar a la motivación del alumno. Dependiendo de la intervención que decida hacer el profesor hacia los estudiantes, estos adquirirán una actitud positiva hacia la asignatura o negativa. Asimismo, el docente tiene que encargarse de crear o elegir actividades que motiven a la clase meta para extraer el potencial y el conocimiento que los estudiantes poseen.
9. Estado de ánimo: este afecta al alumno en el momento de completar una actividad. Si el estado de ánimo es positivo (ej.: estar feliz) el resultado de la composición escrito será más fructífero que si este es negativo (ej.: estar triste). Esto se puede observar mediante el escrito en neerlandés que el alumno bilingüe de español comenta cuando dice “no estoy de humor”. Este factor es un condicionante externo difícil de moldear, pero se puede lograr a través de actividades motivadoras o de carácter lúdico.
10. Componente afectivo: las actividades que poseen un filtro afectivo ayudan al estudiante a desarrollar con mayor fluidez la composición escrita. Esto implica que, si los alumnos tienen que crear una composición escrita, en base a unas pautas o unos enunciados, y están familiarizados con situaciones o temas, los estudiantes obtendrán un texto de mayor calidad porque saben cómo desenvolverse, de manera escrita, respecto a esa determinada situación. Esto implica que los alumnos saben transmitir mejor la información cuando hablan de aspectos que son más cercanos a ellos (ej.: la rutina, aficiones, etc.).

La calidad de la composición escrita se ve afectada por los anteriores factores externos debido a que estos interfieren y se solapan entre ellos mismos. Esto significa que

los condicionantes que se han visto no son individuales, sino que todos los factores, o muchos de ellos, pueden afectar a un estudiante de ELE al mismo tiempo. Por este motivo, la calidad de la producción escrita, teniendo en cuenta el dominio de los estudiantes, se puede ver alterada, tanto de manera positiva, como de forma negativa. Por eso, cuántos más condicionantes externos al aprendizaje sean positivos, mayor probabilidad existirá de que un alumno de ELE produzca una composición escrita de calidad (dentro de su conocimiento sobre la lengua). Por el contrario, si hay un predominio de factores externos al aprendizaje negativos, la posibilidad de realizar un escrito de forma fructífera será menor.

Asimismo, como se ha podido ver a lo largo del documento, la implicación de los alumnos, tanto en la asignatura de español, como en la elaboración de una composición escrita favorece la calidad sus producciones textuales. Por este motivo, y al ser el docente un factor externo que afecta al aprendizaje, es necesario que el profesor de ELE cree o elija actividades que estén compuestas por filtros afectivos que ayuden y motiven a la clase meta.

Habiendo mostrado que los condicionantes externos influyen en las composiciones escritas de los alumnos de ELE y con la finalidad de ayudar a los docentes de ELE a crear una actividad motivadora y que favorezca la implicación de los estudiantes, se va a proporcionar de manera teórica una propuesta metodológica en base al estudio y los análisis que se han realizado anteriormente. Esta tarea tiene un carácter teórico porque la situación sociosanitaria no era la adecuada para realizar esta actividad y no se ha dispuesto de tiempo suficiente para ponerla en práctica. Sin embargo, esta se pone a disposición de los docentes o de otros usuarios que quieran llevar esta idea a un ámbito real.

La propuesta que se expone es la de la creación de un periódico académico. Esta actividad se desarrollaría a lo largo de un curso académico y el objetivo sería la creación de un periódico al finalizar el curso para distribuirlo de manera física/digital en el instituto. Se necesitarían dos sesiones para explicar la actividad a los estudiantes de ELE, organizar una serie de grupos y hablar sobre los temas que se van a tratar.

Las primeras dos sesiones se centrarían en organizar la actividad. Se preguntaría a los alumnos cuáles son sus aficiones, las cosas que les gustan hacer, los temas de los que les gusta hablar, etc. Esto se haría con el fin de encontrar un filtro afectivo que motive

a los estudiantes en el desarrollo de la tarea y, así, hacer que se impliquen más en la actividad (por ejemplo: si a muchos alumnos les gusta el fútbol, el periódico puede tener una sección de deportes y esos estudiantes pueden desarrollarla mediante diferentes artículos). Teniendo en cuenta que en la clase meta había 23 alumnos los grupos se dividirían en 3 grupos de 6 personas y en un grupo de 5 personas. Sin embargo, esta clasificación dependerá del número de alumnos que haya en un aula. Además, en otra sesión, se mostraría un periódico digital o físico (dependiendo de como se quisiera desarrollar el proyecto) en la lengua materna y en la lengua meta para que los aprendientes se sientan más familiarizados con lo que un periódico es.

Asimismo, tras las tres sesiones iniciales, el profesor crearía o proporcionaría diferentes recursos en diferentes formatos para ayudar no solo para aportar a los alumnos información sobre el tema del que vayan a hablar, sino que también para trabajar con las demás destrezas lingüísticas. Esto se llevaría a cabo para los alumnos de ELE supieran desenvolverse en todas las destrezas y así perder las inseguridades que les provoca trabajar con todas las destrezas en español. Estas destrezas se trabajarían mediante materiales de carácter audiovisual y lecturas que el profesor proporcionaría en relación a los temas elegidos (por ejemplo: si un grupo escoge hablar sobre moda, se les puede mostrar una entrevista audiovisual de la diseñadora Ágatha Ruiz de la Prada).

Además, la destreza oral se trabajaría en el aula porque el profesor regularía el idioma que se hablan en la clase mediante la figura de un semáforo. Esto significa que cuando el docente indique que el semáforo esté en rojo, no se puede hablar ningún idioma que no sea la lengua meta. Mientras que, cuando esté en amarillo, tiene que haber una predominancia del español en el aula, pero se pueden producir palabras en neerlandés o en inglés cuando no se sepan como decir en español. Finalmente, cuando el docente indique que el semáforo está en verde, los aprendientes pueden hablar en neerlandés. De esta manera, la dominancia de la lengua materna en el aula de ELE se podría controlar.

Una vez los alumnos hayan hablado sobre los temas que les correspondiesen, se pasaría a la fase de maquetación. En esta etapa los alumnos tienen que juntar todas sus composiciones y ayudarse entre sí a corregir sus composiciones escritas. De esta manera, estarían desarrollando no solo sus destrezas lectoras y escritas, sino que también abordarían aspectos pertenecientes a la competencia comunicativa.

Asimismo, mediante esta actividad, no solo se trabajan las destrezas lingüísticas, sino que también se ejercita, el trabajo en equipo, la mediación (cuando las personas no se entienden entre sí y hay que explicar cómo llevar algo a cabo), la competencia digital, la cultural con respecto al idioma meta, la seguridad de transmitir información mediante el idioma meta, etc. Estos factores se trabajarían porque en los grupos que se formulan en las dos primeras sesiones, se ayudarían entre sí mismos para llevar a cabo el proyecto. De esta manera, factores externos como el aburrimiento y el estado de ánimo se podrían regular. Además, con esta tarea se puede trabajar con la motivación y el componente afectivo porque, por grupos, los alumnos pueden elegir hablar de lo que les apetezca en español y con temas asociados a la cultura hispanohablante. Por lo tanto, pueden hablar con un tema que este relacionado con su rutina, con sus aficiones o con sus gustos y esto, a su vez, incrementará la motivación positiva de los estudiantes y la implicación con respecto a la asignatura.

A través de esta propuesta, se pueden llegar a cubrir muchos de los factores externos que afectan a las composiciones escritas de los estudiantes. Sin embargo, no se pueden abordar todos los condicionantes externos al aprendizaje porque aspecto como el docente de ELE y el contexto no dependen de ningún tipo de ejercicio.

Con la finalidad de ayudar a los docentes u a otros usuarios dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera, esta actividad se ha propuesto para resolver los problemas que muchos de los anteriores condicionantes externos al aprendizaje producen. Asimismo, mediante esta tarea se pueden trabajar las cuatro destrezas y otros factores muy importantes para el aprendizaje de ELE (la cultura, la mediación, etc.). Además, se ha expuesto por qué puede ayudar a los alumnos a ganar seguridad en cuanto a redactar sus composiciones escritas en español. Igualmente, se expone esta propuesta para que los alumnos aprendan a comunicar un mensaje de una manera diferente a lo que se suele realizar tradicionalmente (a través de la creación de cartas o correos electrónicos) Finalmente, es una forma de aprender no solo a saber como seguir las pautas para elaborar un texto, sino también una manera más innovadora de animar a los usuarios de ELE, a sentir pasión por una de las destrezas más necesarias para la adquisición de una segunda lengua, la escritura.

6. Bibliografía

- AA. VV. (2008). «Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia comunicativa. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Competencia gramatical». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia gramatical. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Comprensión auditiva». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión auditiva. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Comprensión lectora». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión lectora. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Destrezas lingüísticas». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Destrezas lingüísticas. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Expresión escrita». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Expresión escrita. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Expresión oral». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Expresión oral. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Hipótesis de la pidginización». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Hipótesis de la pidginización. \(cervantes.es\)](#)
- AA. VV. (2008). «Pidgin». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Pidgin. \(cervantes.es\)](#)
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics*, 1,1-47.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE*, 9, 47-66.

- Consejería de educación de España en Países Bajos. (2017). Guía para estudiar en Países Bajos. <https://www.educacionyfp.gob.es/paisesbajos/dam/jcr:b2ff375a-a64e-47bf-8e72-1089082cffa6/guia-para-estudiar-en-pb.pdf>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Diez de la Cortina Montemayor, S (2013) La destreza de comprensión auditiva en ELE: aproximación teórica y propuestas didácticas. Madrid.
- Diez, de la Cortina Montemayor, S. (2016) La destreza de comprensión lectora en ELE: aproximación teórica y propuestas didácticas. Madrid.
- García, M (2007) Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, págs. 555-566
- Leontaridi, E., M. Ruiz Morales y N. Peramos Soler (2009), “Aprender no es un juego... ¿o sí?: El componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de E/LE”, en J.F. Barrio Barrio [coord.], Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea, Sofía: Ministerio de Educación de España y Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, págs.151-162. Disponible en web: <http://www.educacion.gob.es/dctm/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf?documentId=0901e72b80d6c4f3>
- Melamed AF. Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. Cuad Fac Humanidades CiencSocUnivNac Jujuy. 2016;(49):13-38.
- Renzi, Sandra. (2015) El desarrollo de la destreza oral comunicativa en la enseñanza de ELE. Göteborgs Universitet.
- Schumann (1976) "La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización", en *Language Learning*, 1976, vol. 26, n.º 2. Traducido en Licerias, J. M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 123-141.

7. Anexos

A continuación, se exponen las actividades realizadas por la clase meta y los métodos de evaluación por los que se han regido las calificaciones. Primeramente, se exponen los ejercicios de la opción A y después los de la opción B. Asimismo, se retira el nombre de los alumnos con el fin de proteger su identidad y se sustituye por una equis. En segundo lugar, se exponen los métodos de evaluación.

PARTE I: ACTIVIDAD

Opción A:

Alumno 1:

Actividad 2:

Lieshout, 05 de Marzo de 2021

Querido Kaeya:

¡Hola Kaeya! ¿Cómo estás? Conmigo muy bien porque me dormí muy bien.

¿Cómo estás con Pedro tu caballo? ¿Y cómo estás con el competition con Pedro?
¿Ganado?

Me voy a ir el establo. Me voy a montar mi caballo Maan. Maan es mí caballo. Maan tiene diez años y tiene un Irish Cob. Es la raza. Maan es blanco con manchas de negro. Además, Maan tiene un ojo de azul y un ojo de marrón. Maan es bastante pequeña, pero fuerte.

¡Voy a montar a caballo!

Un saludo,

x.

Actividad 3:

Opción 2.

Lieshout, 22 de Febrero de 2021

Querido Zhao:

No podemos ir al cine hoy para has quedado. Mí bicicleta es rota. Me caí de mí bicicleta. Por lo tanto, mí bicicleta es rota. Así que me no voy a ir al cine. ¡Lo siento mucho!

¿Voy al cinee un otro momento? ¿La próxima semana?

Mi bicicleta esta hecho, pero la próxima semana tengo mi bicicleta.

¿Quieres jugar esta noche? ¿El juego Genshin Impact en el computadora? Me gusta Genshim Impact y Zhongli es muy guapa, pero Zhongli tiene un pelo muy feo. El pelo es muy largo.

Un saludo,

x.

Alumno 2:

Actividad 1:

Helmond, 5 de Marzo de 2021

Querida Rosa:

¿Qué tal? ¡Yo soy muy bien! Hoy yo tengo dolor de cabeza. !Esperanza tú eres muy bien!

Primero, ¡Lo siento mucho! Porque no puedes acompañarlo. No puedes acompañarlo, porque estoy en la escuela.

Primero, tiene que una bilete. Por lo tanto, yo ayudar. Tú comprar un bilete en una máquina o en internet. En internet un bilete es más barato. Entonces vas tú en el tren ir a Helmond. Por eso tú vienes en el Helmond. Yo voy tú en el estación de Helmond. ¡Buen viaje a Helmond!

Un saludo,

x.

Actividad 2:

Helmond, 5 de Marzo de 2021

Hola mamá:

¿Qué tal? Estoy muy aburrido. Mi escuela deberes es mucho, por lo tanto tengo estres. Así que una pregunta. ¿Puedes comprar un CD para musica? Me gusta musica, por este motivo yo quieres una CD para musica. ¡Una CD de R&B musica es perfecto! O un CD de pop también es perfecto. Tú puedes comprarlo en el supermercado. Cuesta doce euros. ¡Muchísimas gracias mamá! ¡Te quiero!

Un beso,

x.

Alumno 3:

Actividad 1:

Hola Naomi:

Lo siento que no puedo venir porque yo soy muy ocupado. Estoy aprendiendo en mi examen de matemáticas y eso es muy difícil. Usted puede comprar un billete o en internet. Primero tú buscas www.NS.nl. Segundo hace clic en planifica tu viaje, Tú selecciona la opción Eindhoven Centraal y después, yo selecciona la opción Helmond. Usted hace clic en la en el botón azul. Tú verás los tiempos diferentes y hace clic en la segunda opción, tú tren sale en las 11.35. Te deseo un buen viaje.

Un saludo,

x.

Actividad 2:

España

Me gusta España y su idioma pero, su idioma es muy difícil. Yo aprendo español para cinco años en la escuela. Señora Suárez es mi profesora y ella es asombrosa ¡Ella es mi profesora favorita! Ese año dos chicas de España vino aquí. Las chicas son guapas y muy feliz. Porque las chicas yo quiero hablar español aún más. Yo visito las canarias todos los años. Gran canaria es mi island favorito pero, yo no hablo español muy buena. Yo trabajo mucho en la clase de español. La clase de español es mi clase de favorito.

Alumno 4:

Actividad 1:

Hola Eva:

Lo siento mucho para yo no puedes acompañarlo contigo a Helmond, porque yo tengo que trabajar. Para viajar en tren tú tienes comprar un billete en internet. Buscar en internet la sitio web desde el NS. Después, escribe el lugar dónde esta ahora eso es Eindhoven Centraal y tu destino final eso es Helmond. Haga clic en comprar un billette regreso. Espero que tenga un buen viaje. Espero tú tienes una buena día en Helmond.

Un beso,

x.

Actividad 3:

Opción 2.

Hola Fleur:

En el fin de semana iríamos al cine, pero mi bicicleta es roto. Yo no sabía esto antes. Yo tengo ir a la tienda de bicicletas a la reparado mi bicicleta. Reparar mi bicicleta no puedes para el fin de semana, porque esta ocupado en la tienda de bicicletas. Por lo tanto yo no puede venir. Lo siento mucho yo no puedo venir en al cine. Pero nosotros podemos un otra día si tu quieres. Pronto, hay una nueva película en la cine.

Un saludo,

x.

Alumno 5:

Actividad 1:

Hola Alejandro;

¡Qué bueno que vengas a Holanda! Tengo que trabajar ese día y, por lo tanto, no puedo ir a recogerte. Perdón.

Me preguntaste cómo comprar un billete que te permita viajar en tren. Puedes comprar el boleto en línea. Te enviaré el sitio web.

¡Te deseo un buen viaje y espero verte pronto!

Besos,

x.

Actividad 2:

Mi nombre es x y mi apellido x. Es un nombre de Tailandia. Mi abuelo es tailandés. Vivo en una hermosa casa. Hay muchos arboles y flores. También tengo gallinas y gatos. Mi gato se llama Pip. Ella es muy dulce y gentil.

Mi gallina se llama Hazel. Hazel es marrones y pequeña.

Tengo dieciseis años. Mi cumpleaños es el trece de febrero, pero nunca celebro mi cumpleaños. Mi madre dice que tengo mucha imaginación. Mi padre también lo cree. Y agradable.

Alumno 6:

Actividad 1:

Helmond, 5 de Marzo

Hola amigo:

¿Cómo estás? Yo estoy muy bien. Yo vi tu mensaje con tu pregunta por alluda. Pero te voy a tener que dar te una disculpa porque no te puedo acompañar esta vez. Yo estoy en Holanda y tu estás en España y por eso voy a intentar explicarte como te viajas con el tren en esta carta.

Si quieres viajar con el tren tienes que comprar un ticket. Para comprar un ticket vas a tener que tener dinero en tu cuenta o tienes que tener dinero en tu carta de para el transporte público. Aquí en Holanda se llama carta de OV. Con esa carta puedes viajar con todo el transporte público muy fácil y rápido, lo único que tienes que tener en mente es que la carta tiene que tener más de 20 euros para funcionar. También puedes comprar una carta online pero normalmente eso es para el viajar una vez y eso te va a tomar más tiempo. Lo único que tienes que hacer ahora es irte a la estación de tren ver de qué pista tu tren se va y te intras a tu tren.

Te deseo un buen viaje y espero que esto será suficiente para ti.

Hasta la próxima,

x.

Ik had geen zin btw dus please niet gaan beginnen over hoe teleurgesteld iemand wel niet zo moeten zijn over deze lage kwaliteit brief. Dat weet ik zelf namelijk al goed zat.

Alumno 7:

Actividad 1:

Hola Laura:

¿Todo bien? Lo siento mucho que no estoy ahí, pero yo estoy ocupado con la escuela. Yo estoy en el colegio hasta cuatro en punto. Pero te voy a ayudar a comprar un billete. Cuando estas en el estación, ves uno punto de información. Pide a ella o él que quieres un billete a Helmond. Esto cuesta cinco euros. En el billete puedes ver la tiempo que sale el tren. Tu escaneas el billete a las puertas y sube las escaleras a la plataforma. Y cuando llegues a Helmond yo estoy esperando. ¡ Hasta luego!

Muchos besos,

x.

P.S. hablaría inglés en el punto de información

Actividad 3:

Opción 2:

Hola Ruby:

Lo siento mucho pero tengo que decepcionarte. Tenía muchas ganas de ir al cine. Yo quería ir pero mi bicicleta esta rota. Asi que no puede con tu a la película porque tengo que llevar mi bicicleta al taller de reparación de bicicletas. Perdón por cancelar en el último minuto, espero que sigas en casa. Pero iremos en otro momento. ¡Lo prometo! ¿Tienes tiempo mañana por la noche? Luego hay una película de terror. Yo compraré los billetes y arreglaré las palomitas y la bebida.

Muchos besos,

x.

Opción B:

Alumno 8:

Actividad 1:

Helmond, 5 de Marzo de 2021

Querido señor/señora

¿cómo estás? Estoy mu mal. Mi vuelo a Madrid ha sido cancelado, porque el gobierno ha desarrollado nuevas medidas corona. Debido a las nuevas medidas, no puedo viajar al extranjero.

No se cuando podré ir a España. Por lo tanto, me gustaría preguntar si puedo recuperar mi dinero. Puedo usar bien el dinero en esta época, ya que es difícil con el trabajo y la corona.

Espero que entiendas mi situación y espero tener noticias tuyas pronto.

Saludos,

x.

Alumno 9:

Helmond, 5 de marzo de 2021

Hola señor/siñorita

Yo soy x y yo vivo en Helmond, Holanda. yo voy a España por las vacaciones. Pero por la covid-19 no me gusta viajar con el avión. Entonces no puedo venir a España.

He reservado un viaje contigo del seis de marzo al dieciséis de marzo. Así que quiero mi dinero de vuelta. Porque yo no se cuando puedo venir a España. Para que el viaje no pueda contarse. Pero quiero venir en otro momento.

Estoy esperando tu respuesta.

Un saludo,

x.

Alumno 10:

Actividad 1:

Hola CorenDon:

Yo soy x y tengo diez y seis años. Yo vivo en Helmond pero yo voy a Espana. Con el avion pero por Covid-19 no me gusta viajar con el avion. Y en Holanda no puedes viajar a extranjero. Yo no quiero viajar por que yo no lo se el situacion en Espana. Por que yo no viajo con CorenDon pero yo pagado. Yo quiero mi dinero de vuelta. Por que no se cuando yo viajo. Seria bueno como usted mi dinero regreso.

Yo ojala que tu comentario.

Saludos x.

Actividad 2:

Hola amigo:

¿Que tal? Yo estoy bien. Mis compleanos es un tres de mayo y yo doy un fiesta por que cumpla diecisiete y yo quiero celebrar. Cuando estaba en Espana, yo prometi para invitarte. Tu puedes dormir para mi por un semana. Nosotros vamos cosas divertidas hacer. Por ejemplo mucho fiestas y mucho comida. En mis fiesta hay mucho amigos y mucho comida. Despues de la fiesta en casa nostros vamos a la ciudad. Hacemos un grande fiesta con mucho amigos. Yo ojala te gusta.

Saludos tu amigo x.

Alumno 11:

Actividad 1:

Hola:

Esta semana iba a volar a Madrid en avión. Desafortunadamente, mi viaje fue cancelado debido al virus corona. La situación ha cambiado, así que no sé cuándo podré volver a España.

Puede querer mi dinero de vuelta. Si esto es posible.

Gracias por el esfuerzo.

¡Adios!

Alumno 12:

Actividad 2:

Mi rutina diaria (Viernes)

Ahora voy a contar cómo es un día en mi vida el viernes. El viernes tengo que comenzar la primera hora, así que a las siete menos cuarto de la mañana suena el despertador. Pero la mayor parte del tiempo me quedo en la cama un rato. Cuando estoy listo para salir, voy en bicicleta a un puente donde a menudo me encuentro con un amigo Yasmine para que podamos ir en bicicleta a la escuela juntos. Cuando llego a la escuela, tengo un largo día los viernes hasta las cuatro en punto. Cuando finalmente termino, voy en bicicleta a casa y me pongo la ropa de tenis porque tengo entrenamiento a las 5 p.m. Merel y Lotte me recogen para el entrenamiento para que los tres podamos ir en bicicleta al entrenamiento. Cuando llego a casa, comemos buena comida después de la cena y me doy una buena ducha. Entonces es muy diferente porque a veces tengo una fiesta o voy a reunirme con amigos o me quedo en casa y luego disfruto de un buen descanso de mi largo día de escuela.

PARTE II: MÉTODOS DE EVALUACIÓN

Las calificaciones de las composiciones escritas se han valorado de la siguiente manera:

El 40% de la prueba consiste en seguir las siguientes cuatro normas:

- Tienen 5 minutos para leer y elegir una de las dos opciones (A o B) (1 punto)
- Tienen que elegir 2 actividades de la opción que hayan elegido. (1 punto)
- Tienen que escribir mínimamente dos conectores por ejercicio, es decir, cuatro por cada opción. (1 punto)
- Entre los dos ejercicios que tienen que rellenar, tienen que hacer 170 palabras en total (85 palabras por ejercicio). (1 punto)

El 60% de la prueba corresponde a los factores de la escritura que se hayan desarrollado a lo largo de sus composiciones escritas:

- Gramaticalidad. (1 punto)
- Cohesión. (1 punto)
- Coherencia. (1 punto)
- Adecuación. (1 punto)
- Variación o estilística. (1 punto)
- Presentación. (1 punto)