

TESIS DOCTORAL

***AICLE y expresión escrita en E/LE:
análisis de necesidades, revisión de
materiales y propuesta didáctica para el
contexto chino***

Autora:

Fei Song

Directoras:

Yuko Morimoto

María Ángeles Martín del Pozo

Tutora:

Yuko Morimoto

PROGRAMA DE DOCTORADO

Agradecimientos

Es un gran honor para mí defender esta tesis a los veintiséis años. Este trabajo encarna todos mis esfuerzos durante los ocho años de estudio en el extranjero, y en él, he querido reflejar mi persistencia y mi sueño. A lo largo de este período de investigación he tenido que atravesar muchos momentos de dificultad, confusión y sufrimiento, que me han permitido superarme como persona. Al mismo tiempo, este trabajo también me ha aportado grandes alegrías y un sentimiento de diligencia y progreso. Además, he podido comprobar, con mucha satisfacción, cómo, gracias al proceso de ampliación de mis conocimientos, de mejora de mis competencias y de mi madurez, mi tesis se iba perfeccionando.

La investigación no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas. En estas palabras, querría expresar mi agradecimiento personal:

- Al programa de doctorado en Humanidades de la Universidad Carlos III de Madrid, que me brindó la oportunidad de realizar este trabajo de investigación.
- A la Dra. Yuko Morimoto, la tutora de esta tesis, le agradezco por inspirarme en el estudio, por sus comentarios y por la inmensa labor que ha realizado a lo largo de este trabajo así como por su amabilidad para orientarme en mi futura carrera académica; a la Dra. María Ángeles Martín del Pozo, la codirectora, por las correcciones minuciosas para enriquecer la tesis; también, a Carmen Tormo Cuñat, por la corrección ortográfica y de estilo meticulosa.
- A mi familia, mi padre Xiangdong Song, mi madre Hong Du y mi novio Ye Tian, quienes siempre me apoyaron en todos estos años.
- A la China University of Political Science and Law, donde realicé la estancia investigadora,

que me inspiró el interés por este tema y me facilitó el estudio empírico; y por último, a los profesores y alumnos de la Heilongjiang International University y de la Shandong Youth University of Political Science, por su colaboración en la recolección de los datos del corpus.

Esta tesis doctoral no supone el fin, sino el comienzo de mi carrera académica. Una vez concluida, me doy cuenta de que todo ha merecido la pena y que este período de investigación va a guiar mi futuro.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	3
Lista de abreviaturas.....	12
Capítulo I. Introducción	13
1.1 Planteamientos previos, motivación y necesidad de la investigación.....	13
1.2 Supuestos y objetivos del trabajo.....	17
1.3 Metodología de la investigación	20
1.4 Estructura del trabajo	21
Capítulo II. El enfoque AICLE y la expresión escrita	27
2.0 Introducción	27
2.1 AICLE: un enfoque didáctico innovador	27
2.2 Bases teóricas de AICLE	31
2.3 Herramientas para el control de calidad de la pedagogía AICLE.....	39
2.3.1 Los principios de AICLE	39
2.3.1.1 La estructura 4Cs	39
2.3.1.2 Los aspectos lingüísticos en AICLE	44
2.3.1.2.1 El Tríptico del Lenguaje del enfoque AICLE	44
2.3.1.2.2 La Matriz de AICLE	47
2.3.2 Las metodologías y estrategias de AICLE.....	49
2.3.2.1 El andamiaje.....	49
2.3.2.2 La motivación del aprendizaje	54
2.4 La expresión escrita en AICLE	55
2.4.1 Relación entre la expresión escrita y otras destrezas comunicativas	56
2.4.2 El proceso de aprendizaje de la expresión escrita.....	60
2.4.2.1 La etapa preparativa.....	61
2.4.2.2 La etapa de escribir	64
2.4.2.3 La etapa de publicación	66
2.4.3 El producto escrito de AICLE.....	68
2.4.4 Las competencias en la expresión escrita en AICLE.....	74
2.5 El diseño de materiales didácticos en AICLE.....	79
2.6 Conclusiones del capítulo	86
Capítulo III. Reflexiones e implicaciones didácticas en AICLE	89
3.0 Introducción	89

3.1 La visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE	90
3.2 Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE	93
3.2.1 La definición de la expresión escrita en AICLE	93
3.2.2 Jerarquía de tres niveles de la expresión escrita en AICLE.....	98
3.2.2.1 El nivel estándar.....	101
3.2.2.2 El nivel comunicativo	102
3.2.2.3 El nivel creativo	105
3.2.2.4 Resumen de la jerarquía de la expresión escrita en AICLE.....	108
3.2.3 Modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE.....	109
3.2.3.1 El módulo centrado en temas.....	110
3.2.3.2 El curso de la expresión escrita académica basada en contenidos	112
3.2.3.3 El curso de LFE centrado en contenidos y el curso de multidestrezas de LFA	114
3.2.3.4 La expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos	116
3.2.3.5 Resumen de las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE.....	118
3.3 Criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE.....	119
3.4 Conclusiones del capítulo	126

Capítulo IV. Antecedentes y necesidades de la implantación del enfoque AICLE en la enseñanza del español en China129

4.0 Introducción	129
4.1 Situación de la enseñanza del español en las universidades chinas.....	129
4.2 Carencia de la incorporación de contenidos no lingüísticos en la historia de E/LE en China	134
4.3 Presencia de elementos similares al AICLE en la política lingüística china	137
4.3.1 AICLE reflejado en los <i>Programas de Enseñanza para Cursos Básicos y Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas</i>	138
4.3.1.1 Los elementos comunicativos	145
4.3.1.2 Los elementos no lingüísticos.....	146
4.3.1.3 Los elementos culturales.....	147
4.3.1.4 Los elementos cognitivos.....	148
4.3.1.5 Resumen del análisis del <i>Programa de Cursos Básicos y el Programa de Cursos Superiores</i>	149
4.3.2 AICLE reflejado en la cuarta edición de Simposio de Enseñanza del Español en China	150
4.3.2.1 Los elementos cognitivos.....	151
4.3.2.2 Los elementos no lingüísticos.....	153
4.3.2.3 Los elementos culturales.....	153
4.3.2.4 Resumen del análisis del Simposio de Enseñanza del Español en China	

.....	155
4.4 Reflexiones sobre el currículo actual y reformado de la enseñanza del español en universidades chinas desde el enfoque AICLE.....	155
4.5 Análisis de algunos modelos educativos en universidades chinas que combinan el aprendizaje del español con contenidos de otros campos.....	160
4.5.1 Carrera de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía.....	161
4.5.1.1 Presentación del programa.....	161
4.5.1.2 Principios didácticos del plan de estudios.....	164
4.5.1.3 Elementos curriculares y pedagogía en la titulación.....	169
4.5.1.4 Aciertos del programa.....	172
4.5.2 Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española.....	173
4.5.2.1 Presentación del programa.....	173
4.5.2.2 Principios didácticos del plan de estudios.....	175
4.5.2.3 Elementos curriculares y pedagogía en la titulación.....	181
4.5.2.4 El Curso Internacional para el grupo de Derecho.....	185
4.5.2.4.1 Descripción del diseño del curso.....	185
4.5.2.4.2 Análisis de los elementos curriculares y la pedagogía del curso.....	188
4.6 Conclusiones del capítulo.....	192
Capítulo V. Análisis de las necesidades del alumnado chino en la expresión escrita en español.....	195
5.0 Introducción.....	195
5.1 Preguntas e hipótesis de la investigación.....	196
5.2 La metodología del análisis.....	197
5.2.1 La creación del corpus.....	197
5.2.1.1 Participantes.....	197
5.2.1.2 Tareas realizadas.....	201
5.2.1.3 Cuestionario.....	204
5.2.2 Procedimientos del análisis.....	207
5.2.2.1 Identificación de los méritos y las deficiencias.....	207
5.2.2.2 Clasificación de los méritos y las deficiencias.....	210
5.2.2.2.1 Los descriptores e indicadores de los criterios analíticos.....	210
5.2.2.2.2 Cálculo de los indicadores para el tratamiento estadístico.....	223
5.2.2.3 Descripción, explicación y tratamiento de los méritos y las deficiencias.....	224
5.3 Análisis de las traducciones de Cultura-3.....	226
5.3.1 Actuación de la expresión escrita en las traducciones.....	227

5.3.1.1 Evaluación general de los textos.....	227
5.3.1.2 Evaluación de los textos desde las perspectivas holísticas	228
5.3.1.3 Evaluación de los textos según los criterios analíticos	231
5.3.2 Análisis de los factores que intervienen en la expresión escrita	246
5.3.3 Resumen de los principales hallazgos de Cultura-3.....	261
5.4 Análisis de las redacciones de Comercio-3.....	264
5.4.1 Actuación de la expresión escrita en las redacciones	264
5.4.1.1 Evaluación general de los textos.....	264
5.4.1.2 Evaluación de los textos desde las perspectivas holísticas	266
5.4.1.3 Evaluación de los textos según los criterios analíticos	267
5.4.2 Análisis de los factores que intervienen en la expresión escrita	281
5.4.3 Resumen de los principales hallazgos de Comercio-3.....	293
5.5 Análisis de las redacciones de Derecho-2.....	295
5.5.1 Actuación de la expresión escrita en las redacciones	295
5.5.1.1 Evaluación general de los textos.....	295
5.5.1.2 Evaluación de los textos desde las perspectivas holísticas	296
5.5.1.3 Evaluación de los textos según los criterios analíticos	298
5.5.2 Análisis de los factores que intervienen en la expresión escrita	318
5.5.3 Resumen de los principales hallazgos de Derecho-2.....	333
5.6 Comparación de los resultados de los tres grupos	336
5.7 Conclusiones del capítulo	352
5.7.1 Necesidades del alumnado chino en la expresión escrita	352
5.7.2 Implicaciones didácticas derivadas del análisis.....	355

Capítulo VI. Análisis de los materiales de E/LE para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español: comparación entre los utilizados en China y en España
.....359

6.0 Introducción	359
6.1 Preguntas e hipótesis de la investigación.....	360
6.2 Metodología del análisis	361
6.2.1 Motivación de la selección de los materiales.....	361
6.2.2 Corpus de análisis	363
6.2.3 Propuesta de fichas AAM (Análisis AICLE de Materiales) para el análisis del enfoque AICLE de materiales dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita	368
6.3 Análisis de los manuales	374
6.3.1 <i>Español Moderno 3</i>	375

6.3.1.1 Descripción del manual.....	375
6.3.1.2 Análisis de la macroestructura	377
6.3.1.3 Análisis de la unidad 6 y propuestas de modificación	387
6.3.1.3.1 La presentación del <i>input</i>	388
6.3.1.3.2 El diseño de las actividades procedimentales y del <i>output</i>	395
6.3.1.4 Resumen del análisis de <i>Español Moderno 3</i>	400
6.3.2 <i>Bitácora 2</i>	401
6.3.2.1 Descripción del manual.....	401
6.3.2.2 Análisis de la macroestructura	403
6.3.2.3 Análisis de la unidad 6 y propuestas de modificación	411
6.3.2.3.1 La presentación del <i>input</i>	411
6.3.2.3.2 El diseño de las actividades procedimentales	418
6.3.2.3.3 El diseño del <i>output</i>	423
6.3.2.4 Resumen del análisis de <i>Bitácora 2</i>	426
6.3.3 Discusión y comparación de los manuales: <i>Español Moderno 3</i> y <i>Bitácora 2</i>	426
6.4 Análisis de los materiales de enseñanza de la expresión escrita.....	429
6.4.1 <i>Escritura B1</i>	429
6.4.1.1 Descripción del material	429
6.4.1.2 Análisis de la macroestructura	430
6.4.1.3 Análisis del capítulo 1 y propuestas de modificación	432
6.4.1.3.1 La presentación del <i>input</i>	432
6.4.1.3.2 El diseño de las actividades procedimentales y del <i>output</i>	439
6.4.1.4 Resumen del análisis de <i>Escritura B1</i>	443
6.4.2 <i>Escritura Creativa</i>	444
6.4.2.1 Descripción del material	444
6.4.2.2 Análisis de la macroestructura	446
6.4.2.3 Análisis de la actividad 33 y propuestas de modificación	447
6.4.2.4 Resumen del análisis de <i>Escritura Creativa</i>	450
6.4.3 Discusión y comparación de los materiales de enseñanza de la expresión escrita: <i>Escritura B1</i> y <i>Escritura Creativa</i>	451
6.5 Análisis de los materiales con fines específicos	453
6.5.1 <i>Cultura y Negocios</i>	453
6.5.1.1 Descripción del material	453
6.5.1.2 Análisis de la macroestructura	455
6.5.1.3 Análisis de la unidad 1 y propuestas de modificación	457

6.5.1.3.1 La presentación del <i>input</i>	458
6.5.1.3.2 El diseño de las actividades procedimentales	462
6.5.1.3.3 El diseño del <i>output</i>	466
6.5.1.4 Resumen del análisis de <i>Cultura y Negocios</i>	470
6.5.2 <i>Socios 2</i>	471
6.5.2.1 Descripción del material	471
6.5.2.2 Análisis de la macroestructura	473
6.5.2.3 Análisis de la unidad 6 y propuestas de modificación	474
6.5.2.3.1 La presentación del <i>input</i>	475
6.5.2.3.2 El diseño de las actividades procedimentales	485
6.5.2.3.3 El diseño del <i>output</i>	488
6.5.2.4 Resumen del análisis de <i>Socios 2</i>	490
6.5.3 Discusión y comparación de los materiales con fines específicos: <i>Cultura y Negocios</i> y <i>Socios 2</i>	491
6.6 Conclusiones del capítulo	494
Capítulo VII. Diseño de material AICLE para la expresión escrita dirigido a los alumnos chinos de Derecho con Lengua Española	499
7.0 Introducción	499
7.1 Establecimiento de los objetivos del aprendizaje	501
7.1.1 Objetivos de la dimensión de los elementos no lingüísticos	502
7.1.2 Objetivos de la dimensión cultural	503
7.1.3 Objetivos de la dimensión comunicativa	505
7.2 Diseño curricular	508
7.2.1 Presentación del currículo	508
7.2.2 Dimensión de los elementos no lingüísticos: Inventario de los conocimientos jurídicos	511
7.2.3 Dimensión de los elementos culturales	515
7.2.3.1 Inventario de los referentes culturales	515
7.2.3.2 Inventario de los saberes socioculturales hispánicos	518
7.2.4 Dimensión de los elementos comunicativos	520
7.2.4.1 Inventario de las nociones generales y específicas	520
7.2.4.2 Inventario de la gramática	528
7.2.4.3 Inventario de la ortografía	535
7.2.4.4 Inventario de los marcadores del discurso	537
7.2.4.5 Inventario de las funciones	540
7.2.4.6 Inventario de los géneros escritos	549
7.3 Creación del material	554

7.3.1 Presentación general	554
7.3.2 Propuesta de unidad para el nivel básico	559
7.3.3 Propuesta de unidad para el nivel intermedio	572
7.3.4 Propuesta de unidad para el nivel avanzado	587
7.4 Conclusiones del capítulo	603
Capítulo VIII. Conclusiones	607
8.0 Introducción	607
8.1 Conclusiones derivadas de la parte teórica	607
8.1.1 El marco teórico	607
8.1.2 Reflexiones e implicaciones didácticas en AICLE	609
8.2 Conclusiones derivadas de la parte contextual	611
8.3 Conclusiones derivadas de la parte práctica	613
8.3.1 El análisis de las necesidades en la expresión escrita del alumnado chino	613
8.3.2 El análisis de los materiales de E/LE para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español.....	614
8.3.3 El diseño de material AICLE dirigido al alumnado chino.....	616
8.4 Limitaciones del estudio	617
8.5 Sugerencias para futuras investigaciones.....	619
8.6 Conclusión final	620
Referencias	623
Referencias de materiales didácticos.....	644
Anexos digitales	646
Índice de tablas	647
Índice de figuras	652
Índice de gráficos	655
Índice de cuadros.....	659

LISTA DE ABREVIATURAS

AAM	Análisis AICLE de Materiales
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
BICS	<i>Basic Interpersonal Communicative Skills</i>
C	Curso
CALP	<i>Cognitive-Academic Language Proficiency</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
Cuatri.	Cuatrimestre
CUPL	China University of Political Science and Law
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
E	Asignaturas de español
ECTS	Créditos
ED	Asignaturas que integran el español y Derecho
EEE-4	Examen de Español como Especialidad de Nivel Básico
EEE-8	Examen de Español como Especialidad de Nivel Superior
E/LE	Español como lengua extranjera
FB	Formación básica
LFA	Lenguaje para fines académicos
LFE	Lenguaje para fines específicos
O	Asignaturas obligatorias de la carrera
OE	Asignaturas orientadas a la especialidad
OP	Asignaturas optativas de la carrera
P	Prácticas
SD	Desviación estándar
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UIBE	University of International Business and Economics

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamientos previos, motivación y necesidad de la investigación

La enseñanza del español en China tiene una historia de más de setenta años. Durante el recorrido, hasta el año 2018, los enfoques didácticos que se han aplicado en dicha enseñanza han experimentado algunos cambios. Los enfoques estructurales utilizados en un principio (p. ej., el enfoque traducción-gramática y audio-lingual) son sustituidos por los funcionales (p. ej., el enfoque oral, situacional y directo) y, más recientemente por los comunicativos (p. ej., el enfoque basado en las tareas y la inmersión) (Tian, 2016). Actualmente, en más de ciento treinta¹ universidades chinas se imparte el español en forma de licenciatura, diplomatura o asignatura optativa (véanse el capítulo IV y el anexo I-a). Bajo esta condición, Zheng, Liu y Wang (2011) advierten que, aunque la enseñanza del español en China está en su pleno auge, además de oportunidades, también genera problemas y desafíos, porque todavía no se han implementado los métodos didácticos adecuados.

Debido al estrecho vínculo existente en China entre el uso del español y las áreas del comercio internacional, de la economía, del turismo, etc., varios investigadores y profesores del español en China como Chunbo Lu (2015), Wang (2016), Yu (2015), Zhao (2017) han destacado el término *el aprendizaje orientado a las necesidades profesionales*. Estos autores sostienen la idea de que la enseñanza del español debería adaptarse a las necesidades del mercado laboral. Esta consideración al mercado laboral hace que en el contexto chino actual se tienda a incentivar los enfoques comunicativos, respondiendo a la orientación hacia la competencia

¹ No existe un registro oficial del número total de universidades chinas, por lo que el dato que ofrecemos se recoge de una estadística de las universidades chinas según hasta donde llega nuestro conocimiento. Dato recogido hasta mayo de 2018.

comunicativa del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco Común Europeo, en adelante)* (Consejo de Europa, 2001). De hecho, en algunas universidades se ha aplicado la inmersión y el enfoque basado en tareas, que tienen como objetivos el uso de la lengua, la resolución de problemas y la autonomía del aprendizaje.

No obstante, en la práctica, los enfoques comunicativos todavía no gozan de mucho éxito en el contexto chino y, en su lugar, predominan los enfoques estructurales, como comentaremos más adelante en el capítulo IV. Esta persistencia del tradicionalismo provoca que los graduados carezcan de las habilidades requeridas para el puesto de trabajo, lo que perjudica los beneficios de las entidades que los contratan (Yu, 2015). Teniendo en cuenta la situación planteada, Jingsheng Lu (2015) señala que es necesario promover las investigaciones de diversos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE, en adelante) en China para ofrecer una enseñanza más eficaz al alumnado chino:

El crecimiento es tan rápido que resulta vertiginoso, pues no se está bien preparado para satisfacer la creciente demanda de aprendizaje, ni mucho menos para ofrecer una enseñanza de calidad. Hace falta promover investigaciones de diversos aspectos relacionados a la adquisición de 2L o LE, teórico y metodológico, lingüístico, cultural, psicológico, cognitivo y pedagógico, desde el análisis de necesidades y objetivos hasta la ejecución de la serie de procedimientos, tales como la elaboración del plan curricular, el diseño del curso, la adopción de materiales didácticos y formas de evaluación, la formación del profesor o profesorado, entre otros. (p. 63)

Por nuestra parte, consideramos que una de las principales causas de la inadecuación formativa de nuestros estudiantes para el desempeño profesional de sus respectivos trabajos radica en la falta de un aprendizaje integrado de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos. A este respecto, la formación académica recibida y la experiencia docente en la China University of Political Science and Law de la autora de esta tesis, como punto de partida de la investigación, permiten justificar la motivación y las necesidades del trabajo:

- 1) Me licencié en Ingeniería de Procesos Productivos en Argentina. Esta titulación implica poseer conocimientos administrativos y técnicos aplicados en áreas industriales para ejercer la profesión de ingeniero industrial. La inmersión que experimenté durante mi etapa argentina, tanto académica como social, no solo me permitió adquirir los contenidos industriales y las habilidades profesionales, sino también me acercó al mundo del español, que abarca los conocimientos lingüísticos y socioculturales. Cabe mencionar que la mayoría de los compañeros chinos que cursaron la misma carrera desempeñan, en la actualidad, empleos como traductores, asesores técnicos o ingenieros en empresas de diversas áreas que tienen negocios entre China y Latinoamérica. No obstante, como no tuvimos una formación académica centrada en la lengua española, sino que la adquirimos de manera natural, el buen dominio lingüístico fue un problema común para nosotros.
- 2) Cursé el máster en Lengua y Literatura Españolas Actuales en la Universidad Carlos III de Madrid, cuyo programa me permitió analizar los fenómenos lingüísticos y reflexionar sobre la normativa y el uso de la lengua española en la actualidad. La mayoría de mis compañeros chinos eran licenciados en Estudios Hispánicos en China, titulación universitaria en la que los alumnos tienen como meta el dominio del español y el conocimiento de la literatura y la realidad política, económica y sociocultural hispánica. Una observación significativa para este trabajo es que muchos de ellos, aunque dominan bien la forma lingüística, se sienten inseguros a la hora de comunicarse en español en distintos contextos. Esta observación me hizo dudar de la eficacia de una formación excesivamente centrada en lo lingüístico.
- 3) Durante el doctorado, ejercí mi profesión como profesora de español en la China University of Political Science and Law. En dicha universidad, los estudiantes del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española aprenden el español como primera lengua extranjera, y este aprendizaje les permite ejercer profesiones jurídicas relacionadas con el mundo hispánico, como detallaremos más adelante en el capítulo IV. No obstante, se trataba del primer Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española y los estudiantes manifestaban una gran dificultad para comprender los conceptos jurídicos insertados en la cultura hispánica, así como para intervenir en casos prácticos del contexto jurídico hispánico.

Basándome en todo lo anterior, he llegado a la siguiente conclusión: ahora es el momento

idóneo para estudiar un enfoque ecléctico que comprenda las necesidades académicas y las profesionales del alumnado chino, con el fin de ofrecer una enseñanza-aprendizaje más eficaz del español en China. En este sentido, esta investigación, que parte de las experiencias propias de la autora, se centra en el enfoque didáctico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que constituye una de las iniciativas educativas principales de lenguas extranjeras en Europa, y su aplicación en la elaboración de materiales didácticos de E/LE para el alumnado chino. Los fundamentos teóricos y metodológicos de este enfoque permiten que la enseñanza-aprendizaje del español abarque un contexto multidisciplinar más amplio, que incluya las áreas lingüísticas y no lingüísticas relacionadas con las necesidades actuales del entorno laboral.

Entre las distintas destrezas comunicativas, en este trabajo nos centramos en la expresión escrita como objeto de estudio, por tratarse de una destreza crucial en el futuro desempeño profesional de nuestros alumnos y por la escasa atención que suele recibir en los programas educativos de E/LE.

La exigua dedicación a la expresión escrita en la enseñanza se evidencia, por un lado, en los escasos trabajos de investigación dedicados a esta destreza en el campo de E/LE, especialmente en el marco AICLE en general. A este respecto, hay que destacar que las escasas teorías y propuestas sobre la expresión escrita en AICLE se encuentran principalmente en Coetzee (2007), Lyster (2007), Mehisto, Marsh y Frigols (2008) y Vollmer (2008). En cambio, las obras monográficas más relevantes sobre el enfoque AICLE, tales como Coyle, Hood y Marsh (2010), Dalton-Puffer (2007), Llinares, Morton y Whittaker (2011) y Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), contienen escasos contenidos sobre esta destreza, como revisaremos más adelante en el capítulo II. Esta reducida presencia se advierte tanto en el currículo de los distintos programas de Estudios Hispánicos vigentes en China como en los materiales didácticos en el mercado

editorial de China, en comparación con la de otras destrezas (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral), como comentaremos más adelante en el apartado 6.2.2.

Partiendo de los hechos expuestos hasta ahora, la necesidad de esta investigación radica en dos aspectos:

- 1) Respecto a la parte teórica, nuestra investigación pretende compensar la carencia de la fundamentación lingüística y pedagógica de la expresión escrita en AICLE.
- 2) En cuanto a la parte práctica, esta tesis constituye la primera investigación completa del enfoque AICLE en el contexto de la enseñanza del español en China.

1.2 Supuestos y objetivos del trabajo

Los objetivos de nuestra investigación se basan en los tres siguientes supuestos.

Primero, partimos de la convicción de que el contexto de la enseñanza del español en las universidades chinas precisa de la implantación del enfoque AICLE. Como se verá en el capítulo IV, algunas decisiones gubernamentales, que establecen la política de la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades chinas, corroboran dicho supuesto.

En segundo lugar, asumimos que las dificultades en la expresión escrita en español observadas en el alumnado chino podrían resolverse con el seguimiento de algunos principios y metodologías del enfoque AICLE.

Por último, también nos atrevemos a sostener que algunas modificaciones realizadas desde el enfoque AICLE en los materiales didácticos de E/LE, empleados en China y en España, pueden contribuir en una enseñanza-aprendizaje más eficaz de la expresión escrita para el alumnado chino. La integración de los elementos lingüísticos y no lingüísticos de AICLE constituye, a nuestro modo de ver, la condición necesaria para lograr dicha mejora.

A partir de los supuestos presentados anteriormente, el principal objetivo de este trabajo es descubrir las necesidades lingüísticas y no lingüísticas que precisa el alumnado chino en la expresión escrita en español, para que, como profesores suyos, podamos mejorar la práctica didáctica ofreciéndoles una enseñanza de calidad. Por esta razón, nuestra investigación se orienta hacia una puesta en práctica de las metodologías del enfoque AICLE.

Más específicamente, los objetivos de esta tesis, en lo que respecta a la parte teórica, consisten en los siguientes puntos:

- 1) Revisar los principales planteamientos pedagógicos que se contemplan en AICLE para su aplicación didáctica en distintos contextos educativos, a partir de estos, delimitar las características de AICLE en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. (2)²
- 2) Especificar la toma de decisiones respecto a la selección del *input*, al diseño de las actividades y del *output* incluidos en los materiales didácticos en AICLE. (2)
- 3) Exponer la problemática respecto al proceso de aprendizaje, el producto y las competencias de la expresión escrita en AICLE y, a partir de estos, formular propuestas didácticas para esta tesis. (3)
- 4) Basándonos en los resultados de la revisión propuesta en el objetivo 2, reflexionar sobre los criterios de evaluación de materiales didácticos en AICLE. (3)

Los objetivos del marco contextual de este trabajo incluyen los siguientes puntos:

- 5) Aproximarnos a la situación de la enseñanza del español en las universidades chinas, con especial atención a los enfoques didácticos que se utilizan. (4)
- 6) Analizar la tendencia con respecto a la integración del aprendizaje del español en las materias no lingüísticas, en la política lingüística actual establecida por parte del gobierno chino, por un lado, y en la reforma del currículo en las universidades chinas, por otro. (4)
- 7) Examinar algunos modelos educativos representativos de la enseñanza del español con fines específicos o de la de especialidades no lingüísticas combinadas con la lengua

² Los números entre paréntesis indican el capítulo de la tesis en el que se aborda ese objetivo de manera explícita.

española en las universidades chinas, y, de este modo, comprobar la necesidad de aplicar los principios y metodologías del enfoque AICLE. (4)

Por último, los objetivos del marco práctico que se asumen en esta investigación se sintetizan en los siguientes puntos:

- 8) Analizar las características, tanto en carencias como en logros, de la expresión escrita en español del alumnado chino de nivel intermedio. (5)
- 9) Investigar la influencia de los diferentes modelos educativos de expresión escrita en español en la enseñanza del español en China. (5)
- 10) Examinar cómo las experiencias personales y las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras del alumnado inciden en su dominio de la expresión escrita en español (5)
- 11) Proponer, desde el enfoque AICLE, una serie de criterios para evaluar los materiales didácticos, centrándonos en determinar su adecuación para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en el contexto chino. (6)
- 12) Revisar los méritos y las deficiencias de los materiales didácticos de E/LE publicados en China y en España y proponer las modificaciones necesarias desde el enfoque AICLE para adaptar dichos materiales a las necesidades de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en China. (6)
- 13) Proponer un currículo completo para la enseñanza universitaria en China de la expresión escrita en español. (7)
- 14) Diseñar un modelo de unidad didáctica centrada en la expresión escrita para cada nivel (básico, intermedio y avanzado), dirigido al alumnado chino, donde se apliquen los principios y las metodologías del enfoque AICLE. (7)

A modo de recapitulación, en esta tesis doctoral se asume el reto de transferir los principios y las metodologías del enfoque AICLE al diseño del material para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español dirigido al alumnado chino. La comprobación de esta hipótesis nos lleva a reflexionar sobre los siguientes aspectos más específicos:

- En la parte teórica, se abordarán aquellos aspectos de la lingüística aplicada que consideramos más relevantes para superar dicho reto.
- En la parte contextual, se describirán las prácticas pedagógicas más habituales de las

universidades chinas con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

- Por último, en la parte práctica, se presentarán una serie de pruebas que evidencian las necesidades del alumnado chino y se describirán las características que deben reunir los materiales didácticos para satisfacer dichas necesidades.

1.3 Metodología de la investigación

Para lograr los distintos objetivos mencionados, hemos utilizado diferentes métodos que detallamos a continuación.

En cuanto a la parte teórica y contextual, hemos decidido adoptar el enfoque didáctico AICLE para mejorar la enseñanza-aprendizaje del español en el contexto chino y, de acuerdo con el tema de la investigación, hemos centrado la revisión bibliográfica centrada en los siguientes bloques temáticos:

- 1) Los principios y metodologías del enfoque AICLE (Coyle 1999, 2006, 2007; Dalton-Puffer, 2007; Lyster, 1994, 2004, 2011; Marsh y Langé, 1998; Waiqui 2006; entre muchos otros); metodologías para el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE (Coetzee, 2007; Lyster, 2007; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Vollmer, 2008; entre otros); principios para el diseño de materiales didácticos en AICLE (Meyer, 2010; Pérez Torres, 1997-2017; entre otros). Los resultados de esta revisión se exponen en el capítulo II.
- 2) Teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dubin y Olshtain, 1986; entre otros); enfoques didácticos de la expresión escrita de lenguas extranjeras (Shih, 1986; entre otros) y las características del discurso escrito (Cassany, 2005a, 2005b; Cassany, Luna y Sanz, 1994; entre otros); criterios para la evaluación de materiales didácticos (Martín Peris, 1996; entre otros). A partir de estas teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en general, formulamos algunas propuestas didácticas nuevas en AICLE para nuestra tesis. Los resultados de esta revisión bibliográfica y nuestras nuevas aportaciones en AICLE conforman el capítulo III.
- 3) Estudios sobre los antecedentes de la enseñanza del español combinada con la de contenidos no lingüísticos en las universidades chinas. Entre las bibliografías revisadas,

quisiéramos destacar los documentos gubernamentales que reflejan los modelos de la enseñanza del español más influyentes en China (las directrices de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, entre otros documentos), así como los dos estudios sobre la enseñanza del español en universidades chinas más completos de cuanto se ha publicado en los últimos años (Jingsheng Lu, 2009; Zheng, 2015). La revisión de estos documentos estudios se presenta en el capítulo IV.

Por otra parte, somos conscientes de que una investigación científica debe basarse en datos empíricos. Por eso, en el marco práctico hemos realizado los siguientes estudios empíricos, cuantitativos y cualitativos:

- 4) Recogida y análisis de un corpus de textos basados en contenidos no lingüísticos escritos por tres grupos de estudiantes chinos de español pertenecientes a distintos modelos educativos. Los participantes también respondieron a un cuestionario sobre las experiencias y habilidades cognitivas de la expresión escrita. Hemos analizado el corpus de acuerdo con una taxonomía de criterios establecidos desde el enfoque AICLE (Vollmer, 2008) con el fin de determinar las necesidades del alumnado chino en el aprendizaje de la expresión escrita. Los resultados de este análisis se explican en el capítulo V.
- 5) Revisión de un conjunto de materiales didácticos de E/LE, utilizados en China o en España. Nuestra atención se ha centrado en el *input*, en las actividades y en el *output* orientados a desarrollar la expresión escrita. El análisis y la comparación se han llevado a cabo según una serie de criterios elaborados teniendo en cuenta los principios y las metodologías del enfoque AICLE, por un lado, y de los resultados obtenidos del estudio sobre las necesidades del alumnado chino, por otro. Los resultados de esta comparación se muestran en el capítulo VI.

1.4 Estructura del trabajo

Para lograr nuestros objetivos, este trabajo se ha organizado en seis capítulos, además de la presente introducción (capítulo I) y de las conclusiones (capítulo VIII). Los capítulos se estructuran en tres ejes principales: la parte teórica y contextual (capítulos II, III y IV), los

aspectos metodológicos (capítulos V y VI) y la parte aplicada (capítulo VII).

Por capítulos, el trabajo está compuesto del siguiente modo.

En el capítulo II se introduce, en primer lugar, el enfoque didáctico AICLE desde varias perspectivas: además de sus características peculiares e innovadoras, se presentarán también sus antecedentes, su difusión, los principales temas de debate actual y algunas perspectivas de futuro. En segundo lugar, se reflexiona sobre las bases teóricas en AICLE, con especial atención a la distinción entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Krashen, 1981), a las competencias de lengua (Cummins, 1981) y, a los dominios cognitivos (Bloom, 1956). En tercer lugar, en este mismo capítulo II, se especifican las propuestas pedagógicas de AICLE separándolas en dos dimensiones: la integración de los distintos elementos curriculares y las metodologías facilitadoras centradas en el alumnado. Tras dicha revisión, se examina el tratamiento que recibe la expresión escrita en el enfoque AICLE desde tres perspectivas: la que se centra en el proceso de aprendizaje en el aula, la que tiene en cuenta el lenguaje como producto escrito y sus ámbitos de uso y, la que requiere las distintas competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita. Por último, el capítulo se cerrará con las diferentes opciones para el diseño de materiales didácticos.

El capítulo III comienza con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE que explica el foco del aprendizaje en cuanto a los elementos lingüísticos y no lingüísticos. En segundo lugar, se define la expresión escrita en AICLE a partir de la revisión de las directrices lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita incluidas en el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), así como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*Plan Curricular*, en adelante) (Instituto Cervantes, 2006). Con base de dicha definición, se presentarán dos propuestas sobre los objetivos didácticos de la enseñanza de la expresión escrita en AICLE: una jerarquía de aprendizaje por la que los estudiantes pueden mejorar

gradualmente las competencias requeridas en la expresión escrita en AICLE, por un lado, y algunas modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE que los profesores pueden usar en el aula, por otro. Por último, el capítulo se cerrará con una serie de reflexiones sobre los criterios para la evaluación de materiales didácticos.

El capítulo IV se dedica al contexto educativo de la enseñanza del español en las universidades chinas. A la hora de describir dicho contexto, se intenta mostrar los antecedentes del enfoque AICLE en China y las necesidades de su implantación. Se presenta la tendencia actual de integrar el aprendizaje del español con las materias no lingüísticas, observada tanto en la política lingüística gubernamental como en las reformas curriculares llevadas a cabo en distintas instituciones educativas. Para ilustrar dicha tendencia por medio de ejemplos concretos, se examinarán las metodologías utilizadas en la carrera de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía de la University of International Business and Economics, por un lado, y en la formación del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de la China University of Political Science and Law, por otro; ambos estudios coinciden con el enfoque AICLE en algunos aspectos.

El capítulo V trata el proceso metodológico seguido para la obtención del primero de los dos corpus manejados en esta investigación: textos escritos por los alumnos de español pertenecientes a tres universidades chinas. Primero, se describen los datos básicos sobre el corpus: los participantes, las tareas realizadas y el cuestionario que tuvieron que rellenar. Seguidamente, se presentan los criterios para la evaluación de la expresión escrita. Y, finalmente, tras explicar el método de investigación elaborado por Corder (1967), se presenta la actuación de la expresión escrita de cada grupo de participantes, se comentan los factores que intervienen en dichas actuaciones y se comparan los resultados de los distintos grupos.

El capítulo VI expone los resultados del análisis y la comparación de algunos materiales

didácticos, que constituyen el segundo corpus creado para este trabajo. Los materiales didácticos seleccionados para nuestro análisis son representativos de China o de España, dentro de los ámbitos de la enseñanza del español como lengua extranjera, del aprendizaje del español general, de la expresión escrita en español y del español para fines específicos.

Para el mismo capítulo, se presenta la herramienta utilizada en esta investigación: propuesta de fichas AAM (Análisis AICLE de Materiales) para el análisis del enfoque AICLE de materiales dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Así, cada material se evalúa con respecto a los seis criterios incluidos en las fichas AAM: el diseño exterior e interior, la macroestructura, el *input*, las actividades procedimentales y el *output*. Por último, se proponen algunas modificaciones en el uso de los materiales analizados para que resulten más adecuados para los alumnos chinos.

En el capítulo VII, partiendo de los trabajos previos, proponemos una serie de soluciones didácticas para una mejor enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en el contexto chino. Para ello, se propone un modelo de material AICLE de varios niveles para la expresión escrita, insertado en el currículo del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de la China University of Political Science and Law. El diseño del material implica el establecimiento de los objetivos del aprendizaje, la construcción del currículo completo y la presentación de una unidad ejemplar de cada nivel.

El trabajo termina con las conclusiones que sintetizan las aportaciones y los resultados relevantes de los capítulos previos, así como el significado teórico y práctico de nuestra investigación. Se hará mención también a las limitaciones del presente estudio. Finalmente, se sugieren posibles líneas de investigación para futuros trabajos, así como algunas cuestiones que continúan abiertas en este ámbito.

En la parte final se exponen las referencias bibliográficas. Asimismo, se anexan los siguientes materiales:

- lista de universidades chinas que ofertan la enseñanza del español;
- lista de empresas chinas que mantienen relaciones comerciales con países hispánicos;
- programas correspondientes a algunas asignaturas representativas de Estudios Hispánicos, de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía de la University of International Business and Economics y del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de la China University of Political Science and Law;
- corpus de textos escritos por el alumnado chino que participó en nuestro experimento;
- cuestionario dirigido a alumnos chinos sobre el aprendizaje de la expresión escrita en español y las respuestas de los informantes;
- cuestionario dirigido a profesores chinos sobre la contribución de los materiales de E/LE en la enseñanza de la expresión escrita y resultados presentados en gráficos estadísticos.

Todo lo expuesto anteriormente indica que esta tesis no solo pretende aportar una perspectiva teórica y empírica innovadora útil para los profesores e investigadores que ejercen la docencia del español al alumnado chino, sino que también se propone ofrecer un enfoque holístico al aprendizaje de la expresión escrita, que resultará de gran interés para dicho alumnado.

CAPÍTULO II. EL ENFOQUE AICLE Y LA EXPRESIÓN ESCRITA

2.0 Introducción

Este capítulo conforma el marco teórico de la tesis, que revisa las aportaciones teóricas y metodológicas existentes del enfoque AICLE concernientes a nuestro trabajo. El capítulo empieza conceptualizando el AICLE, su origen, extensión, características definitorias, modelos y aspectos de debate. A continuación se describen las teorías epistemológicas y lingüísticas que subyacen en este enfoque. En la tercera sección se presenta tanto los principios básicos de la práctica del AICLE como las metodologías y estrategias que se puede usar en el aula. La cuarta sección se centra en reflexionar la expresión escrita en AICLE, con particular referencia al proceso de aprendizaje en el aula, el lenguaje y los ámbitos de uso del producto escrito, así como las competencias en la expresión escrita en AICLE. En la quinta sección se exponen las características y las opciones de recursos para crear materiales didácticos del AICLE. Por último, se resumen los principales hallazgos del marco teórico, y con base de estos, se completa la parte teórica del presente trabajo con algunas aportaciones nuevas en AICLE que elaboraremos en el capítulo III.

2.1 AICLE: un enfoque didáctico innovador

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), que responde a la denominación original en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), es un modelo educativo que impulsa la impartición de materias curriculares pertenecientes a diversas áreas de conocimiento a través de una lengua extranjera (Marsh *et al.* , 2005). Como definen

Coyle *et al.* (2010) en su obra *Content and Language Integrated Learning*:

AICLE es un enfoque educativo didácticamente ecléctico que parte de las necesidades del aprendiente y que enfoca a la vez el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de la lengua extranjera y rompe con la fragmentación tradicional de las asignaturas dentro del currículo. Y es esto lo que lo hace innovador. (pp. 3-4)³

AICLE se ha desarrollado a partir del enfoque comunicativo. Asimismo, se relaciona con otros métodos didácticos que también integran contenidos no lingüísticos. Entre estos últimos, se destacan la inmersión y la instrucción basada en contenidos (*Content-based instruction*, en inglés), que han sido los dos métodos más utilizados en Europa y EE. UU. durante las últimas décadas (Lyster, 2007).

La inmersión puede considerarse el método pionero que integra contenidos lingüísticos y no lingüísticos en el aprendizaje. Este método pretende enseñar las disciplinas no lingüísticas mediante la segunda lengua u otra lengua extranjera. De esto se deduce que la inmersión se centra en los contenidos no lingüísticos, al mismo tiempo que otorga a la lengua el estatus de medio de enseñanza. En cambio, la instrucción basada en contenidos es un método didáctico enfocado a la lengua, donde los estudiantes adquieren destrezas lingüísticas y comunicativas con fines académicos aprovechando los conocimientos de las distintas áreas disciplinares. Es decir, la lengua se convierte en el objetivo del aprendizaje, mientras que las disciplinas son el medio.

Dentro de la variedad que existe en los enfoques de integración, AICLE es innovador porque otorga la misma importancia al aprendizaje de la lengua extranjera y a los conocimientos no lingüísticos adquiridos mediante la lengua. En otras palabras, en AICLE, tanto los contenidos académicos como la lengua extranjera se convierten en el medio, la razón, el proceso y el fin

³ Traducción realizada por Julián de Vega (s. f.) de las palabras originales: “CLIL is an approach which is neither language learning nor subject learning, but an amalgam of both and is linked to the processes of convergence. Convergence involves the fusion of elements which may have been previously fragmented, such as subjects in the curriculum. This is where CLIL breaks new ground”.

del aprendizaje. La clase de AICLE es una clase de lengua, que es, al mismo tiempo, una clase de otra área no lingüística. Los estudiantes, de esta manera, aprenden la forma lingüística y el uso de la lengua en diferentes disciplinas.

AICLE no es un término de reciente acuñación. De hecho, Mohan, el padre de este enfoque, lo introduce en su obra *Language and content* en 1986. Una de las razones que justifica el éxito de este enfoque, según creemos, radica en su gran flexibilidad (a este respecto, véanse, Coyle, 1999; Fruhauf, Coyle y Christ, 1996; Marsh y Langé, 1999): AICLE permite que los profesores seleccionen contenidos de distintos campos y la lengua de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del currículo en particular. La flexibilidad de AICLE ofrece multitud de posibilidades de adaptación en los diversos contextos educativos.

El hecho de facilitar un aprendizaje eficaz de contenidos no lingüísticos y de la lengua al mismo tiempo no es un trabajo fácil. Por ese motivo AICLE establece una serie de elementos esenciales para la articulación de su teoría y pedagogía. Entre dichos elementos, destacan los siguientes: la interrelación entre contenidos, comunicación, cognición y cultura en el aprendizaje (Coyle, 1999); la interacción y cooperación entre alumnos, así como entre alumnos y el profesor (Meyer, 2010); la motivación de estudiantes (Coyle, 2006, 2007) y el aprendizaje andamiado⁴ (Donato, 1994; Gibbons, 2002; Walqui, 2006).

En un principio, AICLE se implementaba, principalmente, en la educación primaria y secundaria en algunos países de Europa tales como Luxemburgo, Alemania y Gran Bretaña (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Eurydice, 2006; Mehisto *et al.*, 2008; Vollmer, 2008), etc. Desde la década de los noventa del siglo pasado, AICLE experimentó una amplia extensión en toda Europa como una iniciativa educativa principal (Eurydice, 2006). Su desarrollo culminó en el

⁴ El término andamiaje es traducido de *scaffolding* en inglés. Significa estrategias y actividades de apoyo en el aprendizaje. En 2.3.2.1 explicaremos el término con más detalle.

2005 cuando el Consejo Europeo recomendó que este modelo educativo debía adoptarse en toda la Unión Europea (European Council of the European Union, 2005).

A partir de ese momento, AICLE se ha implementado en diferentes contextos geográficos y en distintos niveles educativos. En este sentido, encontramos diversos estudios que investigan las experiencias de AICLE en varios contextos educativos. Por ejemplo, Eurydice (2006) analiza la implementación de AICLE en Europa, y otros como Lasagabaster (2008) o Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010) centran su atención en la situación de España. Asimismo, Fernández- Santiago (2015) ilustra el acercamiento pedagógico de AICLE en la educación superior española y la compara con la de EE. UU. A este respecto, sin embargo, conviene señalar que los trabajos de investigación sobre las experiencias de AICLE en el contexto chino son escasos.

En cuanto a los aspectos aplicados del AICLE, son numerosas las propuestas pedagógicas de carácter práctico. Entre dichas propuestas, se destacan los trabajos de Lorenzo *et al.* (2011) y de Lyster (2004, 2007, 2011), que se centran en la programación en el aula de AICLE y proponen varias opciones pedagógicas para adaptarlas según las diferentes necesidades lingüísticas y disciplinares; el trabajo de Vollmer (2008), que revisa las metodologías para el diseño de actividades y la evaluación de AICLE; el trabajo de Mehisto *et al.* (2008) que proponen *Tool Kit* aplicables en el aula AICLE para la formación del profesorado; entre otros. Asimismo, encontramos algunas páginas *online* que proveen de recursos y trabajos de AICLE en varias lenguas. Por ejemplo, la página *web* de Pérez Torres (1997-2017)⁵, en español, donde incluye una presentación completa de las teorías pedagógicas y recursos de AICLE; la página de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que proporciona los materiales y

⁵ Recuperado de <http://www.isabelperez.com/clil.htm>

secuencias AICLE⁶; la página *CESIRE*, en catalán, perteneciente al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, que ofrece materiales de AICLE diseñados por profesores catalanes⁷; la página *TeachingEnglish*, en inglés, de la enseñanza del inglés del Consejo Británico, que ofrece recursos de AICLE listos para su aplicación en el aula⁸, etc.

Como habrá quedado patente, el enfoque AICLE cuenta con abundantes antecedentes teóricos y pedagógicos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Todos estos recursos bibliográficos aportan los fundamentos esenciales para nuestro trabajo.

Sin embargo, tenemos que advertir que la mayoría de los trabajos existentes parten de una contextualización diferente a la nuestra, porque suponen una implementación del enfoque AICLE dentro de las fronteras europeas. A este hecho, tenemos que añadir el predominio, aunque cada vez menor, de la investigación sobre AICLE dedicada a la enseñanza de la lengua inglesa. Es decir, todavía resulta insuficiente —por no decir prácticamente inexistente— la investigación y el desarrollo de las propuestas didácticas para la enseñanza del español en China. Por este motivo, el presente trabajo tratará de contribuir a mejorar esta situación de desventaja en que se encuentra la enseñanza del español en China.

2.2 Bases teóricas de AICLE

La diferencia existente entre la inmersión, la instrucción basada en contenidos y AICLE, que presentábamos en el apartado 2.1, podría deberse principalmente a los distintos postulados teóricos imperantes en cada una de dichas metodologías, en especial, con respecto a las bases lingüísticas, didácticas y psicológicas del aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. El

⁶ Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/secuencias-aicle>

⁷ Recuperado de http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=74

⁸ Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources/clil?page=0%2C0>

objetivo del presente apartado es aclarar las bases teóricas que sustentan las metodologías del enfoque AICLE.

Según Krashen (1981), la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras son dos términos opuestos. La adquisición se define como un proceso autónomo, de índole natural e inconsciente, mediante el cual el aprendiente, como necesidad para desenvolverse en el entorno social, desarrolla la competencia comunicativa. Por tanto, es un proceso centrado en el uso de la lengua. En cambio, el aprendizaje es un proceso consciente en el que se adquiere los conocimientos lingüísticos de la lengua meta por medio de la enseñanza formal, con ayuda del profesorado en el aula, y que está centrado en la forma de la lengua. A partir de estos dos sistemas en el proceso de la apropiación de una lengua extranjera, Krashen (1981) opone la adquisición, enfatizando un carácter implícito, natural y comunicativo del uso de la lengua, al aprendizaje, que contiene un carácter más explícito, consciente y formal de la estructura de la lengua.

En consecuencia, la conclusión que extrae Krashen (1981) con respecto a los dos términos es que la adquisición mantiene una relación causal, casi automática, con el uso de la lengua y que se perfecciona poco a poco gracias a la obtención de nuevos *input*. Por el contrario, el aprendizaje es el resultado de la formación sistematizada, el tiempo invertido y la supervisión de personal capacitado. En este sentido, el aprendizaje también tiene un carácter institucional. Por tanto, se resume que el foco de los dos términos es el uso y la forma de la lengua meta, respectivamente.

No obstante, posteriormente, algunos investigadores en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras criticaron la relación opuesta que establece la teoría de Krashen (1981) entre el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras. Por ejemplo, Widdowson (1990) afirma que la atención al uso y a la forma de la lengua pueden ser dos aspectos complementarios;

Morrison y Low (1983) reconocen la función del monitor⁹ en la adquisición; los estudios de Long (1983) y Swain (1985) demuestran que, en una comunicación, al mismo tiempo que los aprendientes simulan el uso del *input* de manera natural, también atienden a la forma que se lleva a cabo el discurso. Las propuestas de estos investigadores, por tanto, pretenden vincular la adquisición y el aprendizaje en vez de diferenciarlos como defiende Krashen (1981).

En un currículo de AICLE, los estudiantes adquieren los conocimientos no lingüísticos necesarios para llevar a cabo una comunicación particular de un área disciplinar, además de aprender la forma lingüística apropiada. Por eso, en cuanto a los conceptos de adquisición y aprendizaje, se sostiene que AICLE está de acuerdo con la relación correlativa de los términos, pero se opone a la teoría de Krashen (1981). En otras palabras, en una clase de AICLE, cuando el profesor enseña algún contenido disciplinar, los estudiantes se percatan de forma inconsciente de la estructura lingüística implicada. De manera similar, cuando el profesor explica el uso de la lengua, se transmiten al alumnado los conocimientos no lingüísticos referentes.

Según lo explicado anteriormente, se podría concluir que la adquisición y el aprendizaje ocurren a la vez en AICLE. Como posibles fuentes de inspiración para AICLE en relación con el tema que nos ocupa, no se puede ignorar la analogía que establecía el enfoque directo entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la adquisición de la lengua materna, así como la propuesta del enfoque situacional de utilizar contenidos extralingüísticos adecuados para cada uno de los contextos comunicativos como objeto de enseñanza. En este sentido, AICLE es contrario al enfoque tradicional de traducción gramática, que se centra fundamentalmente en

⁹ Proviene de la hipótesis del monitor de Krashen (1977) y postula que las correcciones y la guía del conocimiento lingüístico en las comunicaciones también contribuyen a la adquisición de la lengua. Por ejemplo, la ayuda por parte del hablante nativo en las conversaciones.

las reglas lingüísticas y en el vocabulario y ofrece pocas posibilidades de tratar de forma sistemática el uso de la lengua.

Además de la distinción entre la adquisición y el aprendizaje, de acuerdo con la teoría cognitiva de Bruner (1971), Krashen (1980) también presenta el proceso cognitivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este autor señala que la capacidad cognitiva elevada resulta un factor importante para determinar la eficacia del aprendizaje, asimismo, destaca la importancia de la asistencia externa para lograr un alto grado de dominio cognitivo. De hecho, la necesidad de un buen apoyo externo es algo que el enfoque AICLE ha reconocido desde las primeras etapas de su desarrollo, como explicaremos más adelante en el apartado 2.3.2.1.

A comienzos del siglo XXI, Block (2003) sostiene la idea de que el aprendizaje es un proceso sociocognitivo. Se trata, pues, de una propuesta novedosa sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, porque anteriormente era habitual suponer que este proceso consistía solo en la adquisición de las habilidades cognitivas (Bange, 2005; Bot, 1996).

En relación con la teoría sociocognitiva, como señalan Lyster (1994) y Ranta y Lyster (2007), a través del desarrollo de dominios cognitivos, AICLE logra la eficacia comunicativa en el aprendizaje. En otras palabras, los procesos cognitivos llevados a cabo en AICLE contribuyen a procesar el *input* recibido en expresiones productivas. Desde esta perspectiva, se entiende que AICLE es un enfoque que se basa en la comunicación social con ayuda de actividades de alta demanda cognitiva. De esta manera, AICLE se asemeja al enfoque cognitivo que define el aprendizaje de destrezas lingüísticas como un proceso deductivo. Teniendo en cuenta esta característica de AICLE, no resulta sorprendente que el diseño sea prácticamente opuesto al enfoque audio-lingual, que utiliza actividades mecánicas y repetitivas basadas en locuciones y frases.

La implicación de la cognición e interacción hace que los estudiantes no esperen recibir los

conocimientos de manera pasiva en AICLE. A medida que avancen en el dominio de la lengua y obtengan más conocimientos en las distintas áreas, irán construyendo sus propias estrategias para llevar a cabo el aprendizaje. Como todos sabemos, las interacciones reales, tanto las cotidianas como las profesionales o académicas, jamás requieren la reproducción de conocimientos memorizados de forma mecánica, pero, en cambio, necesitan de las habilidades metacognitivas y de los pensamientos propios para resolver los problemas.

Quisiéramos llamar la atención sobre el hecho de que acabamos de introducir dos competencias de lengua en los diferentes contextos comunicativos según Cummins (2000): las Habilidades Básicas para la Comunicación Interpersonal (*Basic Interpersonal Communicative Skills*, en inglés; BICS, en adelante), que hace referencia a la lengua cotidiana que se adquiere en interacciones diarias, y los Dominios Cognitivos del Lenguaje Académico (*Cognitive-Academic Language Proficiency*; CALP, en adelante), que hace referencia a la lengua que se adquiere en contextos profesionales y académicos.

Según Cummins (1984), entre BICS y CALP existe una dependencia recíproca en relación con los procesos cognitivos: CALP es el último objetivo de AICLE mientras que BICS es la base necesaria para obtener el dominio cognitivo y lingüístico superior. A este respecto, Cummins (1981) defiende que el desarrollo de BICS implica los aspectos superficiales de la lengua¹⁰, que son independientes de la lengua extranjera y materna. En cambio, alcanzar CALP requiere dominios cognitivos altos, que son interdependientes de la lengua extranjera y materna. Es decir, además de los conocimientos lingüísticos, la adquisición de CALP requiere más estrategias cognitivas y conocimientos metalingüísticos en comparación con BICS (Martín del Pozo, 2014).

Según el planteamiento del desarrollo del aprendizaje de BICS a CALP, por un lado, la

¹⁰ Fonología, morfología, sintaxis, léxico, etc. Véanse las competencias comunicativas generales de la lengua (Canale, 1983).

secuenciación didáctica de AICLE comparte similitudes con los procedimientos del enfoque basado en tareas (Dueñas, 2004). Las actividades se diseñan como un proyecto en pasos sucesivos para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos, reflexionar sobre las preguntas planteadas, cooperar con otros compañeros para compensar debilidades y falta de competencias y diseñar medidas para solucionar los problemas. Por otro lado, como indica Pérez-Vidal (2007), AICLE es una innovación del enfoque comunicativo que promueve dos cambios principales: primero, ofrecer al alumnado un papel central en el aprendizaje, y, segundo, promover el desarrollo de las competencias comunicativas mediante trabajos individuales y cooperativos.

Las habilidades cognitivas en reflexión sobre el proceso del aprendizaje del enfoque AICLE suelen explicarse en la taxonomía de Bloom (1956), revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Como se muestra en las figuras 1 y 2, la taxonomía no solo crea una jerarquía explícita de los distintos procesos cognitivos en el aprendizaje desde el orden inferior hasta el superior, sino también los corresponde con los diferentes conocimientos del aprendizaje.

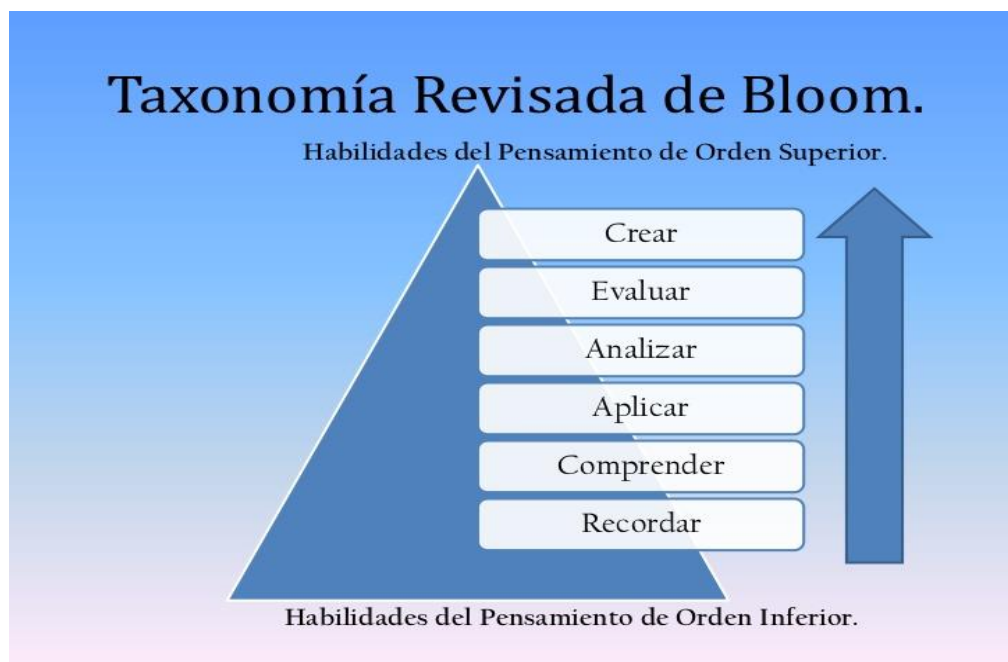


Figura 1. Dimensión de procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom (1956). Versión revisada por Anderson y Krathwohl (2001).

Según la dimensión de procesos cognitivos (figura 1), Bloom (1956) propone que al comienzo del aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiantes podrían centrarse en adquirir los conocimientos lingüísticos superficiales tales como recordar el léxico general, comprender las reglas gramaticales y aplicar los conocimientos adquiridos en los diferentes contextos comunicativos, que corresponden al desarrollo de BICS explicado con anterioridad. No obstante, cuando pretenden alcanzar CALP, no pueden quedarse tan solo con los conocimientos recibidos, sino también deben usar la lengua meta para analizar las informaciones presentadas, hacer juicios críticos sobre las ideas aportadas e incluso idear soluciones alternativas a los problemas planteados. A través del recorrido de dichos procesos hacia el orden superior, en AICLE surge *learning to learn* (Coyle *et al.* , 2010).

Debido a que la dimensión de procesos cognitivos hace referencia principalmente a la secuenciación didáctica del aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de explicar el desarrollo cognitivo basado en el aprendizaje integrado de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, Anderson y Krathwohl (2001) añaden una dimensión de conocimientos a la taxonomía original, como se muestra en la figura 2.

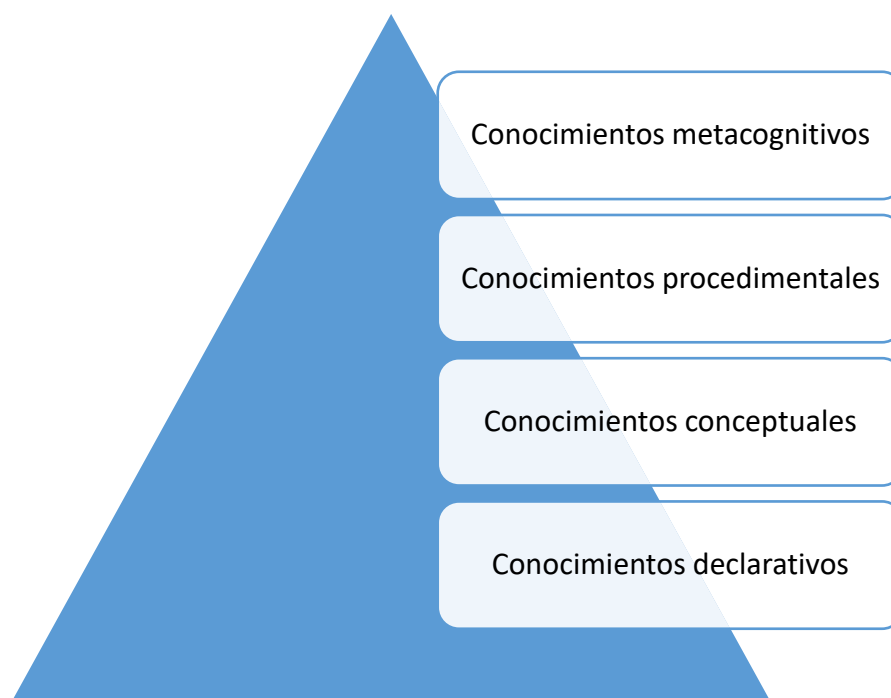


Figura 2. Dimensión de los conocimientos adaptada de la taxonomía de Bloom (1956). Traducción y elaboración propia a partir de Anderson y Krathwohl (2001).

A partir de la dimensión de conocimientos de Anderson y Krathwohl (2001) (figura 2), Coyle *et al.* (2010) indican que el objetivo básico de AICLE es dominar los conocimientos declarativos, que son la terminología y los conceptos básicos para acceder a la disciplina referida. Sobre la base de los conocimientos declarativos, podrían obtener los conocimientos conceptuales, que son las teorías y los principios fundamentales estructurados en la disciplina. Estos dos tipos de conocimientos conforman los requisitos mínimos para contactar con cualquier disciplina utilizando la lengua meta (Xabier San Isidro, 2016).

A un nivel más avanzado, si los estudiantes quieren profundizar en el estudio, es imprescindible que adquieran los conocimientos procedimentales. Estos hacen referencia a los métodos, criterios y habilidades basadas en materias específicas para llevar a cabo las actividades de la disciplina. El objetivo final del aprendizaje es dominar los conocimientos metacognitivos que se generan cuando el alumno reflexiona sobre los conocimientos existentes de la disciplina

aplicando sus propias estrategias.

Según las consideraciones anteriores, puede concluirse que las dos dimensiones de la taxonomía de Bloom (1956) revisadas por Anderson y Krathwohl (2001) construyen una estructura que permite organizar las secuenciaciones didácticas de AICLE enfocadas tanto en los contenidos lingüísticos como en los no lingüísticos siguiendo el desarrollo cognitivo del aprendizaje.

La revisión dedicada a los fundamentos teóricos del AICLE efectuada en este apartado no solo sirve como base para la explicación de los principios y las metodologías en la práctica AICLE, sino también para la exposición de la pedagogía del AICLE aplicada a la expresión escrita y al diseño de materiales que se presentarán respectivamente en los apartados 2.3, 2.4 y 2.5.

2.3 Herramientas para el control de calidad de la pedagogía AICLE

Este apartado trata, por un lado, de los principios esenciales de la práctica del AICLE en el aula. A este respecto, se da especial relevancia a la estructura 4Cs que sirve como marco metodológico de los elementos didácticos del currículo de AICLE. Basándose en esta, se comentan los aspectos lingüísticos en relación con los no lingüísticos y los cognitivos en AICLE. Por otro lado, este apartado también reflexiona sobre las estrategias andamiadas y la motivación del aprendizaje que se destacan en la pedagogía del AICLE.

2.3.1 Los principios de AICLE

2.3.1.1 La estructura 4Cs

Debido al carácter flexible que caracteriza a AICLE, puesto que se adapta a los distintos contextos educativos, como comentamos en el apartado 2.1, por un lado, según Coyle *et al.* (2010), no es un trabajo fácil integrar de forma sistemática los conocimientos lingüísticos y no

lingüísticos en el aprendizaje. Por otro lado, es evidente que resultará difícil para los profesores o diseñadores de las actividades tomar decisiones en cuanto a los objetivos y contenidos didácticos que se incorporan en un currículo concreto del AICLE. Para solventar este inconveniente, la estructura 4Cs (*4Cs Framework*, en inglés) propuesta por Coyle (2007) puede servir como marco metodológico para planificar los distintos componentes didácticos tanto del currículo como de los materiales didácticos de AICLE (véase la figura 3).

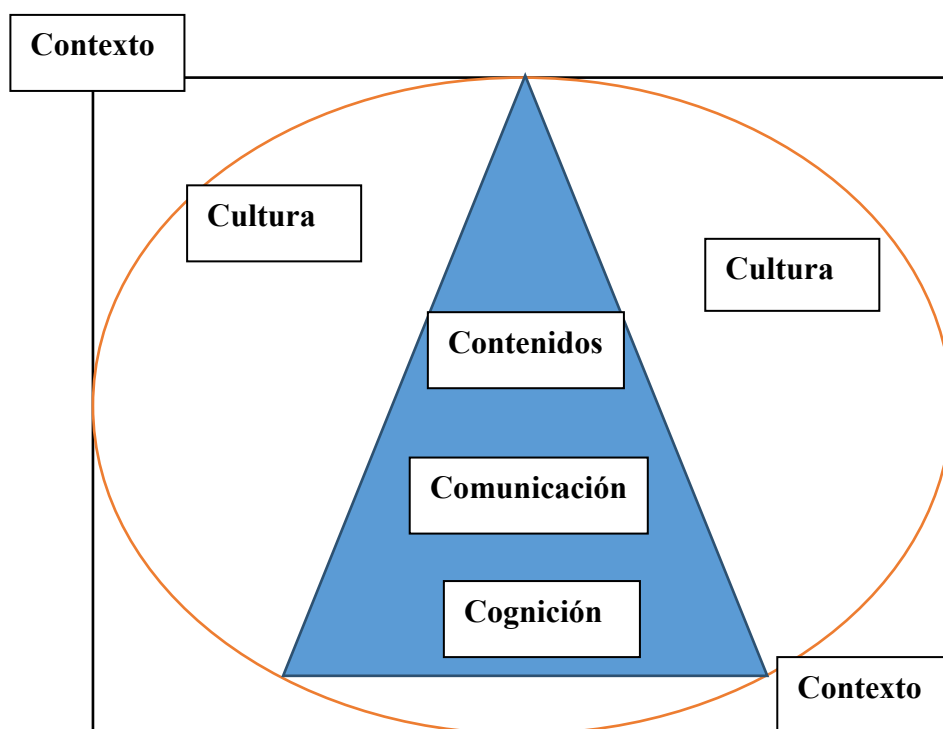


Figura 3. Estructura 4Cs de Coyle (2007). Traducción y elaboración propia a partir de Coyle *et al.* (2010, p. 41).

Como muestra la figura 3, la estructura 4Cs consta de contenidos, cognición, cultura, comunicación y contexto, que son elementos interrelacionados en el aprendizaje, tal como señala Xabier San Isidro (2016):

En AICLE, la lengua extranjera está relacionada con el contexto de aprendizaje y el aprendizaje tiene lugar a través de la lengua. Los aprendientes reinterpretan y reconstruyen el contenido y los procesos cognitivos relacionados desde una perspectiva cultural diferente: la de la lengua extranjera. (p. 72)

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras numerosos profesores entienden la lengua en un sentido superficial y unilateral y, por esta razón, Short (2002) sugiere a los docentes ampliar esta concepción más allá de la comprensión del vocabulario y la gramática. Basándose en esta idea, una concepción más profunda en AICLE no solo requiere de la comunicación, sino también de todos los elementos de la estructura 4Cs.

Se refiere a que, los elementos 4Cs no deben entenderse únicamente en su concepción literal, es decir, el contenido como el concepto, la cognición como la percepción, la cultura como la historia, la comunicación como el vocabulario o el contexto como el lugar. Por este motivo, los objetivos didácticos de AICLE podrían resumirse según la descripción de los elementos 4Cs en el trabajo de Coyle *et al.* (2010). Estos objetivos se muestran en la tabla 1 junto con los componentes que podrían ser considerados en cualquier diseño curricular o elaboración de materiales didácticos en AICLE.

Tabla 1. *Objetivos didácticos de AICLE de acuerdo con la estructura 4Cs*

Elementos 4Cs	Objetivos didácticos de AICLE
Contenido	Conocimientos declarativos Conocimientos conceptuales Conocimientos procedimentales Conocimientos metacognitivos
Cognición	Capacidad de aprender y comprender conocimientos Estrategias para aplicar conocimientos Habilidades de análisis y síntesis Evaluación y creatividad
Cultura	Referentes culturales Saberes y costumbres socioculturales Habilidad intercultural
Comunicación	Destrezas comunicativas Lengua de aprendizaje Lengua para el aprendizaje Lengua a través del aprendizaje
Contexto	Contexto del aula Demanda profesional y académica en la sociedad Políticas lingüísticas del Estado

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de Coyle *et al.* (2010).

Como indica la tabla 1, cada uno de los elementos 4Cs constituye un papel esencial para la aplicación eficaz de la pedagogía del AICLE. A continuación se explica cada uno de ellos.

Desde la perspectiva de los contenidos, la selección de disciplinas no lingüísticas depende de las necesidades del alumnado y de las situaciones comunicativas en las que se plantea usar la lengua. Como muestra la dimensión de conocimientos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) presentada en el apartado 2.2, AICLE debe abarcar los conocimientos lingüísticos, los no lingüísticos y las habilidades estratégicas, desde los más básicos referentes a las distintas disciplinas seleccionadas hasta los que requieren los dominios cognitivos superiores del alumno.

De acuerdo con la dimensión de los procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) (véase el apartado 2.2), AICLE considera el desarrollo de los dominios cognitivos. De esta forma, los alumnos podrían formar la capacidad de usar varios tipos de competencias y habilidades estratégicas según las necesidades comunicativas.

Del aprendizaje de los contenidos y el desarrollo cognitivo se deriva el componente cultural que permite al alumno acceder a una realidad nueva en la que se imbrican los nuevos conocimientos lingüísticos y no lingüísticos. Es decir, los alumnos deben adaptarse y desenvolverse en las distintas situaciones en las que se relaciona con comunidades diferentes a la suya y, además, ponerlas en relación, cuando se comunican en la lengua meta. En este sentido, AICLE podría incorporar los inventarios que tienen como objetivo formar hablantes interculturales¹¹ en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006).

Al fin y al cabo, el aprendizaje y el uso de la lengua extranjera tienen potencial para dar lugar al aprendizaje de las materias no lingüísticas y a la construcción de los procesos cognitivos desde una perspectiva intercultural. Por tanto, la finalidad lingüística de AICLE es la comunicación. La lengua se comprende en el *input* y se produce en el *output* (Swain, 1985). Esta idea muestra que la finalidad lingüística de AICLE está relacionada con las destrezas comunicativas¹². Por otro lado, el Tríptico del Lenguaje (*The Language Triptych*, en inglés) (Coyle, 2002) permite utilizar la lengua en el aprendizaje de conocimientos específicos de diferentes materias con distintos dominios cognitivos en AICLE, como veremos más adelante en el apartado 2.3.1.2.

¹¹ Inventario 10. Referentes culturales, Inventario 11. Saberes y comportamientos socioculturales e Inventario 12. Habilidades y actitudes interculturales.

¹² Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral.

La importancia del contexto se ha señalado en algunos estudios de AICLE. Por ejemplo, el estudio realizado por Baetens Beardsmore (1993) advierte del valor de la sociedad y de la política educativa en la enseñanza:

La situación social en cada país en general y las decisiones en política educacional en particular siempre tienen efectos, por eso no existe un único plan de integración de contenidos y lengua que pueda aplicarse del mismo modo en países diferentes —ningún modelo es para exportar. (p. 39)¹³

Como muestra la figura 3, el contexto es un elemento clave en torno a la estructura 4Cs para mantener la relación simbiótica entre los otros elementos que la constituyen. Desde la perspectiva módica, el contexto hace referencia al aula donde los alumnos y el profesor se involucran en el aprendizaje. Desde la perspectiva global, el contexto alude a la sociedad y al país donde se inserta el programa educativo. Los factores socioeconómicos determinan las demandas profesionales y académicas del aprendizaje, por eso, también condicionan la selección de contenidos didácticos del currículo concreto.

A partir de las consideraciones planteadas en este apartado, se concluye que la estructura 4Cs es una herramienta para configurar la guía metodológica de la toma de decisiones en AICLE.

2.3.1.2 Los aspectos lingüísticos en AICLE

En este apartado, nos centramos en explicar los aspectos lingüísticos en AICLE, por un lado, en lo que respecta a los conocimientos no lingüísticos, y por otro, en relación con los elementos cognitivos.

2.3.1.2.1 El Tríptico del Lenguaje del enfoque AICLE

Referente a los aspectos lingüísticos con relación a los conocimientos no lingüísticos en el aprendizaje, el Tríptico del Lenguaje forma parte del componente comunicativo de la estructura

¹³ Traducción propia del original: “The social situation in each country in general and decisions in educational policy in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries – no model is for export”.

4Cs (véase el apartado 2.3.1.1) y pretende integrar materias no lingüísticas con el uso de lengua. Según Coyle (2002), el Tríptico del Lenguaje incorpora los diferentes tipos de lengua necesarios en AICLE para lograr la eficacia de la comunicación basada en distintos contenidos no lingüísticos, como muestra la figura 4.

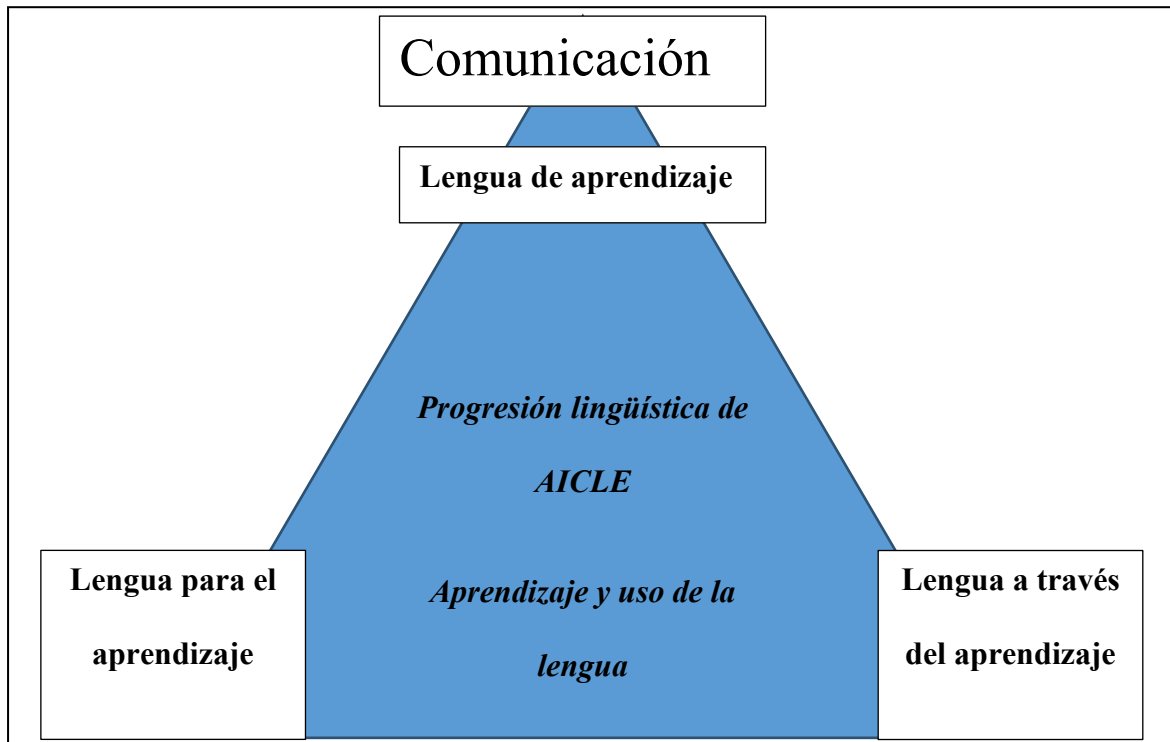


Figura 4. Aprendizaje y uso de la lengua de AICLE. Traducción y elaboración propia a partir de Coyle *et al.* (2010).

Como señala la figura 4, en términos generales, como define Coyle (2002), la lengua de aprendizaje (*language of learning*, en inglés) es la que los estudiantes necesitan dominar para acceder a los conceptos y las competencias básicas en relación con las materias. La lengua para el aprendizaje (*language for learning*) hace referencia a las funciones para realizar comunicaciones con la lengua meta sobre contenidos de las diferentes materias. También es necesaria para participar, de forma efectiva, en el aula de AICLE. La lengua a través del aprendizaje (*language through learning*) es la que atiende al pensamiento estratégico del alumno y la que transforma los conocimientos y habilidades adquiridos en expresiones propias

en la lengua meta. De todas, es la que implica más dominios cognitivos superiores en el aprendizaje (Coyle *et al.* , 2010).

Basándose en los conceptos de Coyle (2002), se entiende que la lengua utilizada en AICLE hace referencia a la progresión lingüística propiamente dicha de la lengua meta, así como las competencias comunicativas relacionadas con contenidos específicos de la materia referida de acuerdo con el desarrollo cognitivo.

En términos concretos, Coyle (2007) explica que la lengua de aprendizaje no solo incluye competencias lingüísticas generales, tales como el léxico o la gramática de uso más habitual, para entender los contenidos disciplinares, sino también incorpora los aspectos lingüísticos específicos de la disciplina referida, por ejemplo, la terminología, las estructuras sintácticas propias o las expresiones particulares.

La lengua para el aprendizaje consta de las competencias comunicativas generales y de las específicas de la disciplina. En cuanto a las primeras, se refieren al dominio de frases y expresiones comunes necesarias para participar en los trabajos, de forma individual o cooperativa, en el aula AICLE. Con respecto a las segundas, hacen referencia al uso de las expresiones habituales empleadas en una materia para comprender y expresar los contenidos de esa área específica¹⁴.

La lengua a través del aprendizaje, como última finalidad lingüística de AICLE, se encuentra situada en la jerarquía superior del Tríptico del Lenguaje. Por esta razón, requiere de más esfuerzo en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la lengua a través del aprendizaje implica el nivel más alto tanto en la dimensión de procesos cognitivos como en la dimensión de conocimientos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Desde la perspectiva cognitiva, la competencia que supone el uso de la lengua por aprendizaje es la

¹⁴ Véanse las competencias comunicativas basadas en contenidos específicos en el trabajo de Dalton-Puffer (2007).

metalingüística, que proviene del dominio metacognitivo (Coyle *et al.* , 2010). Por ejemplo, utilizar recursos lingüísticos para analizar los conocimientos sobre una materia, realizar trabajos de investigación sobre un tema determinado o escribir textos argumentativos que elaboren juicios críticos sobre la disciplina, siempre en la lengua meta.

A partir de todas las consideraciones anteriores, se resume que el Tríptico del Lenguaje contribuye a clarificar los elementos comunicativos en AICLE. En otras palabras, esta herramienta hace que el AICLE, además de considerar los conocimientos lingüísticos propiamente dichos de la lengua meta, también incorpora los elementos comunicativos basados en los contenidos específicos de las diferentes materias y los vinculan con los dominios cognitivos.

2.3.1.2.2 La Matriz de AICLE

Respecto a los aspectos lingüísticos en relación con los dominios cognitivos, las investigaciones sobre las experiencias de AICLE muestran que es necesario mantener el nivel lingüístico y cognitivo, porque la demanda excedente o faltante de uno de los dos aspectos restringe el aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos y no lingüísticos (Otten, 1993; Smith y Paterson, 1998). A este respecto, la herramienta que se utiliza para evaluar el equilibrio entre los aspectos lingüísticos y los dominios cognitivos en el aprendizaje es la Matriz de AICLE (figura 5) (*the CLIL Matrix*, en inglés; Coyle, 1999)¹⁵ que contrapesa las demandas lingüísticas y las demandas cognitivas implicadas en las secuenciaciones didácticas.

¹⁵ La Matriz de AICLE está adaptada de la Matriz de Cummins (1984) que se diseña para establecer la relación entre la cognición y el contexto comunicativo implicado en las actividades de la enseñanza de lenguas extranjeras.

	Alta demanda cognitiva		
Baja demanda lingüística	3	4	Alta demanda lingüística
	2	1	
	Baja demanda cognitiva		

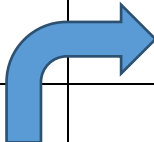


Figura 5. Matriz de AICLE. Traducción y elaboración propia a partir de Coyle (1999, p.50).

Como muestra la figura 5, la Matriz de AICLE contiene cuatro cuadrantes que representan, respectivamente, las siguientes secuenciaci3nes didácticas:

- 1) de baja demanda cognitiva y alta demanda lingüística
- 2) de baja demanda cognitiva y lingüística
- 3) de alta demanda cognitiva y baja demanda lingüística
- 4) de alta demanda cognitiva y lingüística

La Matriz de AICLE (Coyle, 1999) propone seguir el orden de los cuadrantes 2, 3 y 4, como indica la flecha en la figura 5. Se puede observar que el desarrollo desde el cuadrante 2 hasta el cuadrante 3 hace referencia a un avance de la demanda cognitiva sin requerir mucho el desarrollo lingüístico. Este proceso se considera apto en la etapa inicial del aprendizaje de nuevos conocimientos, porque el desafío cognitivo, al no estar enfocado en los conocimientos lingüísticos, es más factible para los estudiantes y, al mismo tiempo, permite poner en práctica las habilidades del pensamiento que son imprescindibles en el aprendizaje. Posteriormente, el desarrollo desde el cuadrante 3 hasta el 4 hace referencia a una progresión lingüística manteniendo la demanda de altos dominios cognitivos. Este proceso se recomienda aplicar en la etapa posterior del aprendizaje, porque se trata de prácticas enfocadas en la forma de la

lengua, que no se consideran fáciles para los estudiantes de lengua extranjera, y son esenciales para adquirir los conocimientos lingüísticos en AICLE.

Sin embargo, las secuenciaciones didácticas incluidas en el cuadrante 1, referentes a las prácticas con bajos dominios cognitivos y que requieren un alto nivel lingüístico, son definidas por su autor como una zona peligrosa en el aprendizaje, porque los estudiantes podrían desanimarse por no alcanzar al nivel lingüístico requerido ni poder activar altos dominios cognitivos para producir el *output*. Por tanto, Coyle (1999) sugiere evitar esta secuenciación de prácticas didácticas en AICLE.

En resumen, mediante la Matriz de AICLE (Coyle, 1999), los estudiantes pueden ir adquiriendo confianza en el aprendizaje siguiendo estos procesos:

- 1) habituándose a los conocimientos familiares en la lengua meta (cuadrante 2),
- 2) practicando las habilidades y destrezas necesarias a través de los retos cognitivos (cuadrante 3),
- 3) adquiriendo los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos nuevos para la producción del *output* (cuadrante 4).

2.3.2 Las metodologías y estrategias de AICLE

2.3.2.1 El andamiaje

Este apartado se ocupa de precisar el andamiaje (*scaffolding*, en inglés) que es un concepto clave tanto en las teorías de la educación más vigentes como en las estrategias fundamentales en AICLE.

Debido a que el orden superior de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), presentada en el apartado 2.2, corresponde a la resolución de problemas, el aprendizaje tanto de los contenidos no lingüísticos como de los lingüísticos, que siguen los procesos cognitivos en AICLE, necesita de asistencia externa (Krashen, 1980; Pérez Torres, 1997-2017). Según

Vigotsky (1978), la capacidad y las estrategias para resolver problemas pueden clasificarse en tres categorías:

- 1) las que el estudiante es capaz de realizar de forma independiente,
- 2) las que el estudiante puede realizar con ayuda de otros y,
- 3) las que el estudiante no es capaz de realizar incluso con ayuda de los demás.

Según lo expuesto, se entiende que Vigotsky (1978) subraya que la facilidad para solucionar problemas depende de la propia capacidad del alumnado. Siguiendo la línea del marco contextual planteado en nuestro estudio (véase el capítulo I), no obstante, los estudiantes chinos del español iniciados en una disciplina no lingüística, debido al inconveniente que supone la gran distancia lingüística y cultural con la lengua española (Jingsheng Lu, 2008, 2014, 2015), se encuentran con mayor dificultad en AICLE. Por este motivo, necesitan más la asistencia externa en el aprendizaje que los alumnos de otros países, como franceses o alemanes, cuya lengua y cultura es más próxima a la española. La asistencia externa será un tema fundamental que abordaremos en el presente trabajo.

Por otro lado, Vigotsky (1978) indica que la facilidad para resolver problemas también depende del dominio cognitivo que requiera la actividad. En este sentido, los conocimientos y procesos cognitivos del orden inferior de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwol, 2001) en su mayoría pertenecen a la primera categoría. En cambio, los conocimientos y procesos cognitivos del orden superior corresponden a la segunda y tercera categoría de Vigotsky (1978).

Vigotsky (1978, p.86) denomina la capacidad de la segunda categoría como Zona de Desarrollo Próximo (*The Zone of Proximal Development*, en inglés), que significa la distancia existente entre la capacidad real que tiene un alumno para resolver un problema por sí mismo y el desarrollo potencial que podría conseguir con la ayuda de alguien más capacitado. A partir de este razonamiento surge el concepto de andamiaje, que el autor define como las actividades y estrategias de apoyo que el profesor prepara para facilitar al alumnado el aprendizaje.

Con motivo de estimular los dominios cognitivos durante el aprendizaje, como pretende el componente cognitivo de la estructura 4Cs presentado en el apartado 2.3.1.1, el concepto educativo de andamiaje está muy presente en el contexto AICLE (Pérez Torres, 1997-2017). En relación con la definición de Vigotsky (1978) acerca de la Zona de Desarrollo Próximo, van Lier (2004) propone una ampliación del concepto de andamiaje considerando que este no solo se produce gracias al apoyo de la parte más capacitada, sino también se desarrolla por el hecho de colaborar y aprender de otros alumnos con una capacidad intelectual parecida o, también, por prestar ayuda al aprendiz menos capacitado e, incluso, por la misma interiorización de las estrategias de aprendizaje (véase la figura 6). De hecho, las propuestas de van Lier (2004) que se aplican en el aula AICLE permiten una enseñanza facilitadora e interactiva centrada en el alumnado, como explicaremos a continuación.



Figura 6. Zona de Desarrollo Próximo expandido. Traducción y elaboración propia a partir de van Lier (2004).

Como muestra la figura 6, los cuatro modos de andamiaje necesarios para conseguir la Zona de Desarrollo Próximo de van Lier (2004) ofrecen al alumno la oportunidad de cambiar su

papel de aprendiz pasivo y convertirse en protagonista en la clase de AICLE. Del mismo modo, el profesor, en vez de desempeñar un papel dominante, se convierte en el facilitador del aprendizaje. A partir de las propuestas de van Lier (2004), Coyle (2006) concluye que cada participante del aula de AICLE, independientemente de los conocimientos que tenga, puede participar en el aprendizaje de forma interactiva. Igualmente, puede contribuir a prestar o a recibir andamiaje. En este sentido, los trabajos cooperativos en el aula de AICLE, realizados entre los compañeros con la ayuda del profesor, son beneficiosos para ampliar la Zona de Desarrollo Próximo, tanto en los conocimientos lingüísticos como en los no lingüísticos.

Cabe mencionar que el andamiaje desarrollado por los participantes en el aula se inserta en las diferentes etapas que conforman el proceso del aprendizaje de AICLE. Según Dodge (2001), el andamiaje de recepción ayuda a los estudiantes a recibir conocimientos del *input*, tales como el uso de la tabla de contenidos, la guía de lectura o la línea de tiempo. El andamiaje de transformación ayuda a los estudiantes a convertir las informaciones recibidas en conocimientos aplicables, por ejemplo, el empleo del diagrama de Venn y la tabla de datos acompañados con las prácticas. El andamiaje de producción ayuda a los estudiantes a producir conocimientos nuevos, por ejemplo, ofrecer la planilla de escritura, el esquema o las frases esenciales del tema.

Las propuestas de van Lier (2004) y Dodge (2001) demuestran que el andamiaje se puede utilizar tanto en la secuenciación didáctica de la clase como en la elaboración de materiales didácticos del enfoque AICLE: el andamiaje ofrecido por los diferentes participantes activa la interacción en el aula de AICLE, asimismo, el andamiaje en las diferentes etapas del aprendizaje sirve como auxilio para tratar el *input*, las actividades procedimentales y el *output*. En cuanto a estos dos aspectos, se podría afirmar que el andamiaje no solo fomenta el

aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, sino también desarrolla los dominios cognitivos.

Según lo expuesto anteriormente, se podría resumir que, en el contexto AICLE, el andamiaje constituye una estrategia relevante, porque reduce y elimina las barreras existentes entre la capacidad del estudiante y el logro de los elementos 4Cs en las etapas del *Counter Balanced Approach* de AICLE definidas por Lyster (2007): el *input*, la negociación y la producción de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, tal como muestra la figura 7.

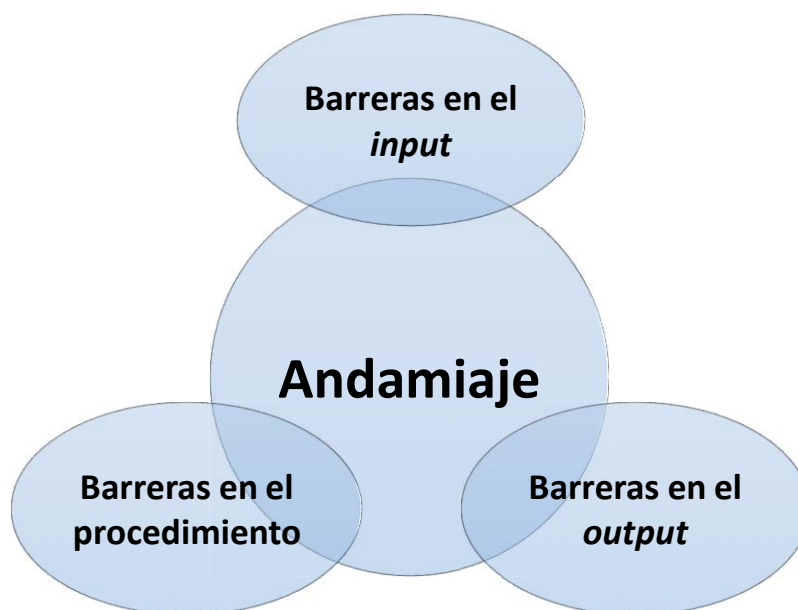


Figura 7. Andamiaje en las etapas del *Counter Balanced Approach* de AICLE. Elaboración propia a partir de Dodge (2001) y van Lier (2004).

Como se puede observar en la figura 7, primero, el andamiaje se centra en reducir las barreras en los contenidos específicos de la materia, los referentes culturales desconocidos y en la forma lingüística para comprender el *input*. Segundo, el andamiaje facilita la transformación de conocimientos y estimula los procesos cognitivos necesarios en las actividades procedimentales. Por último, el andamiaje procura eliminar las barreras en el uso

metacognitivo de conocimientos no lingüísticos, lingüísticos, culturales que puedan dificultar la producción del *output*. Durante todo el proceso, la negociación y la interacción adquieren un papel clave.

2.3.2.2 La motivación del aprendizaje

En este apartado se especifica la motivación del aprendizaje, que es una metodología que suele utilizarse en AICLE.

Dörnyei (2001a, 2001b) destaca la importancia del control de los factores afectivos en AICLE. Dichos factores hacen referencia a las tres perspectivas derivadas de la teoría del filtro afectivo de Dulay y Burt (1977), quienes proponen que la motivación y autoconfianza elevadas unidas a la baja ansiedad favorecen un mayor grado de concentración, esfuerzo y potencialidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dado que AICLE no solo trata del aprendizaje de una lengua extranjera, sino que también implica el aprendizaje de los conocimientos no lingüísticos, los culturales y del desarrollo de los procesos cognitivos, como comentamos a lo largo del presente capítulo, se deriva que el control de los factores afectivos en este contexto es más vital porque, además de la lengua, afecta al aprendizaje eficaz de todos los elementos 4Cs.

Dörnyei (2001a) introduce dos formas para motivar a los estudiantes: la motivación integral, que vincula el aprendizaje con la cultura de los países donde se utiliza la lengua meta, y la motivación instrumental, que proporciona los conocimientos útiles vinculados con las necesidades del alumnado. Según lo expuesto, se deduce, por un lado, que los elementos 4Cs, presentados en el apartado 2.3.1.1, corresponden a estas formas de motivación, porque la implicación del componente de la cultura en el aprendizaje sirve para llevar a cabo la motivación integral, mientras que la incorporación de los conocimientos no lingüísticos de las distintas disciplinas en el currículo contribuyen a lograr la motivación instrumental. Por otro

lado, se entiende que la motivación en AICLE se crea a partir de la enseñanza centrada en las necesidades del alumnado, que supone la esencia de este enfoque, presentada en el apartado 2.1. Además de estas dos formas mencionadas, Dörnyei (2001a) también destaca la importancia de la autoevaluación retrospectiva del aprendizaje por parte de los estudiantes para aumentar la motivación. En este sentido, el carácter integral de los elementos 4Cs en AICLE refuerzan la motivación, porque es posible que el estudiante pueda obtener una evaluación positiva en uno de los elementos, que le motive a justificar y reconocer sus capacidades, a pesar de que falle en otros. La actitud positiva hacia cualquier elemento de 4Cs ayuda al alumno a construir la confianza y la creencia de que puede mejorar aquellos aspectos más deficientes hasta un nivel superior, de manera que reconozca su potencialidad en el aprendizaje. De este modo, la Zona de Desarrollo Próxima está activada. Tal como señalan Coyle *et al.* (2010):

Algunos estudiantes que tienen una actitud más negativa hacia los contenidos disciplinares no lingüísticos o lingüísticos pueden tener mayor motivación hacia el otro aspecto, de este modo pueden mejorar su actitud hacia el elemento menos atractivo. (p. 89)¹⁶

Según las consideraciones anteriores, se podría confirmar que el enfoque AICLE bajo la estructura 4Cs ya implica la motivación en su pedagogía. Por eso, en los apartados 2.4 y 2.5 vamos a revisar los principios de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y del diseño de materiales didácticos en AICLE que también tienen en cuenta los factores afectivos que hemos analizado en este apartado.

2.4 La expresión escrita en AICLE

Este apartado especifica las teorías y metodologías de la expresión escrita en AICLE. A partir de la revisión bibliográfica realizada a lo largo de nuestra investigación, nos centramos en

¹⁶ Traducción propia del original: “some learners who have a more negative attitude towards either the content subject or the language may have greater motivation towards the other subject and through this may improve their attitude towards the less-liked element”.

presentar la relación entre la expresión escrita y otras destrezas comunicativas; el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en el que subyace la toma de decisiones acerca del diseño y los procedimientos de escribir en el aula AICLE; el lenguaje y los ámbitos de uso del producto escrito de AICLE (*output* del aprendizaje) en función de los lectores a los que va destinado; y, por último, las competencias en la expresión escrita en AICLE.

2.4.1 Relación entre la expresión escrita y otras destrezas comunicativas

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, numerosos autores destacan la estrecha relación existente entre la expresión escrita y las demás destrezas comunicativas. Por ejemplo, González (2008) señala:

El hecho de que nos refiramos a las cuatro destrezas separadamente no quiere decir que deban tratarse siempre de un modo aislado, ya que el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio y por ello es normal que se practiquen varias destrezas a la vez. (p. 9)

Partiendo de esta realidad, la relación entre la expresión escrita y las otras destrezas se hace todavía más evidente en el contexto AICLE. Esto se debe a que, por un lado, los conocimientos no lingüísticos que guían la expresión escrita necesitan adquirirse del *input* de las áreas disciplinares pertinentes y, por otro lado, como se ha comentado en el apartado 2.3.2.1, el andamiaje, en forma de negociación y *feedback*, constituye el paso esencial en la producción de la lengua basada en contenidos no lingüísticos.

Encontramos dos métodos empleados en AICLE que confirman la relación entre el *input* de conocimientos y la expresión escrita: el método de secuenciar la instrucción en dos lenguas y el método de desarrollo de la expresión escrita mediante el aprendizaje del léxico (Lyster, 2007), que detallaremos a continuación.

En el contexto AICLE, el concepto literacidad (*literacy*, en inglés) se acompaña frecuentemente con las referencias de la expresión escrita. Por ejemplo, en el trabajo de Lyster

(2007), el autor adopta el método de secuenciar la instrucción en dos lenguas (*sequencing instruction in two languages*, en inglés), que propone Genesee (1987), como uno de los métodos para desarrollar la literacidad en el aprendizaje de la lengua guiado por contenidos no lingüísticos. Este método propone el uso de la instrucción en lengua meta en la etapa inicial del aprendizaje para desarrollar la capacidad de comprensión lectora y expresión escrita del alumnado simultáneamente.

Basándose en las definiciones de Cassany (2005a), Vásquez (2015) y Zavala (2008), la literacidad puede denominarse al conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para dominar la comprensión lectora y la expresión escrita en un marco comunicativo social. Según Cloud, Genesee y Hamayan (2000), el concepto de literacidad establece una estrecha relación entre la comprensión lectora y la expresión escrita en AICLE en el sentido de que la lectura, a partir de la cual se aprende tanto la forma lingüística como el uso comunicativo de la lengua meta, se considera como una premisa del desarrollo de la expresión escrita guiada por contenidos temáticos. De acuerdo con la valoración de Cloud *et al.* (2000), la integración de la comprensión lectora y la expresión escrita en el aprendizaje implica el desarrollo de habilidades de pensamiento cognitivo, porque la comprensión de las informaciones aportadas por la lectura permite al estudiante-autor generar una actitud crítica. Posteriormente, dichas informaciones declarativas y conceptuales, unidas a las aportaciones personales, que son los conocimientos procedimentales y metacognitivos, se aprovecharán en la expresión escrita.

No obstante, la comprensión lectora no es el único elemento que contribuye a desarrollar la expresión escrita en AICLE, también hay otros componentes, como la comprensión auditiva y el dominio del léxico (Allen, Swain, Harley y Cummins, 1990), que constituyen aspectos esenciales para el aprendizaje de la expresión escrita.

El segundo medio para aprender la expresión escrita que propone Lyster (2007) se refiere al

aprendizaje del léxico. A este respecto, Cameron (2003) sugiere aprender el léxico en contextos textuales a través de los recursos auditivos y lectores. Dichas propuestas didácticas extraídas del contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras no solo recalcan la importancia de la lectura para la expresión escrita, sino también crean un vínculo entre las dos destrezas comprensivas (lectura y audición) y la expresión escrita, que también forman parte de los métodos de literacidad en AICLE (Lyster, 2007).

Por otro lado, las propuestas de la lengua total (*whole language*, en inglés) y la lengua en todo el currículo (*language across the curriculum*, en inglés) (Lyster, 2007) aplicadas en AICLE, como métodos de la literacidad, apoyan la consideración del andamiaje en la expresión escrita (véase el apartado 2.3.2.1).

La lengua total sugiere integrar todas las destrezas comunicativas durante el aprendizaje, y, sobre todo, combinar la expresión oral y escrita en contextos auténticos (Hickman, 1992). Mientras que la lengua total destaca el dominio lingüístico, la lengua en todo el currículo subraya los contenidos no lingüísticos y propone que la implicación de varias áreas de conocimientos beneficia al aprendizaje de la expresión oral y escrita (Corson, 1999). Según Corson (1999), estos dos métodos pretenden crear un ámbito de usar la lengua para aprender en el aula aprovechando el proceso de la producción escrita y oral de la lengua.

De la propuesta de la lengua total y la lengua en todo el currículo en AICLE, se desprende que la expresión oral desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Por un lado, la expresión oral sirve como herramienta esencial a la hora de negociar los contenidos de la expresión escrita. Por ejemplo, cuando escribimos o efectuamos la revisión de los textos en grupo. Por otro lado, la expresión oral también es una forma de llevar a cabo la asistencia por parte del profesor. Por ejemplo, antes de empezar la escritura se puede discutir sobre el tema con las sugerencias del profesor. De este modo, aprovechando la expresión oral,

los estudiantes, además de recibir el apoyo centrado en la forma lingüística, también se inspiran en las opiniones, los mensajes y los conocimientos de otras personas, con igual o mayor capacitación, para utilizarlos en su propia producción escrita. Este apoyo se corresponde con las estrategias andamiadas de van Lier (2004) presentadas en el apartado 2.3.2.1.

A partir de todas las consideraciones anteriores sobre el método de secuenciar la instrucción en dos lenguas, el método de desarrollo de la escritura mediante el aprendizaje del léxico, el método de la lengua total y el método de la lengua en todo el currículo adoptados en AICLE, llegamos a la conclusión de que tanto las destrezas receptivas de la lectura y la audición, como la destreza productiva de la oralidad son muy significativas para el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Mientras que las destrezas receptivas se convierten en la fuente de contenidos lingüísticos y no lingüísticos auténticos, la destreza oral consolida una negociación y retroalimentación continua para procesar los conocimientos aprovechables para la expresión escrita.

Según lo comentado, se podría resumir que la interrelación entre estas destrezas comunicativas proporciona estrategias didácticas holísticas, en cuanto a la forma y la función de la lengua basada en los contenidos no lingüísticos, para las prácticas y producciones escritas de AICLE. Asimismo, el uso de los recursos auténticos y la negociación consisten en modos de motivación del aprendizaje de Dörnyei (2001a), como comentamos en el apartado 2.3.2.2. A modo de síntesis, el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE con la ayuda de otras destrezas comunicativas que se comenta en el presente apartado, se resume en la figura 8.

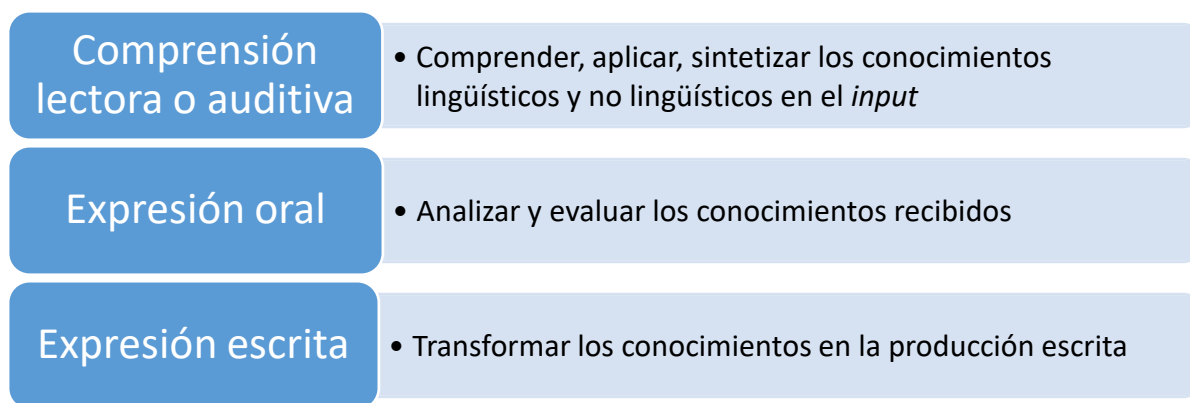


Figura 8. El aprendizaje de la expresión escrita en AICLE con la ayuda de otras destrezas comunicativas. Elaboración propia a partir de Lyster (2007).

Como muestra la figura 8, el aprovechamiento efectivo de las estrategias basadas en otras destrezas comunicativas en el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE requiere siempre de la implicación de los procesos cognitivos del aprendiente. Es decir, son los mismos autores-estudiantes quienes deben, en primer lugar, comprender, aplicar y sintetizar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos recopilados en el *input* lector o auditivo, en segundo lugar, analizarlos y evaluarlos aprovechando la negociación oral y, por último, transformarlos en su producto escrito de forma creativa.

2.4.2 El proceso de aprendizaje de la expresión escrita

Tomando como punto de partida la estrecha relación entre la expresión escrita y las demás destrezas comunicativas comentada en el apartado 2.4.1, varios trabajos de investigación en el contexto AICLE, como los de Lyster (2007) y los de Mehisto *et al.* (2008), defienden que el proceso de aprendizaje de la expresión escrita podría estar organizado en una serie de etapas interrelacionadas dinámicamente a través de la negociación entre el profesor y los estudiantes. En este apartado se presenta los siete pasos del aprendizaje de la expresión escrita propuestas por Mehisto *et al.* (2008) que pueden resumirse en tres etapas como muestra la figura 9.

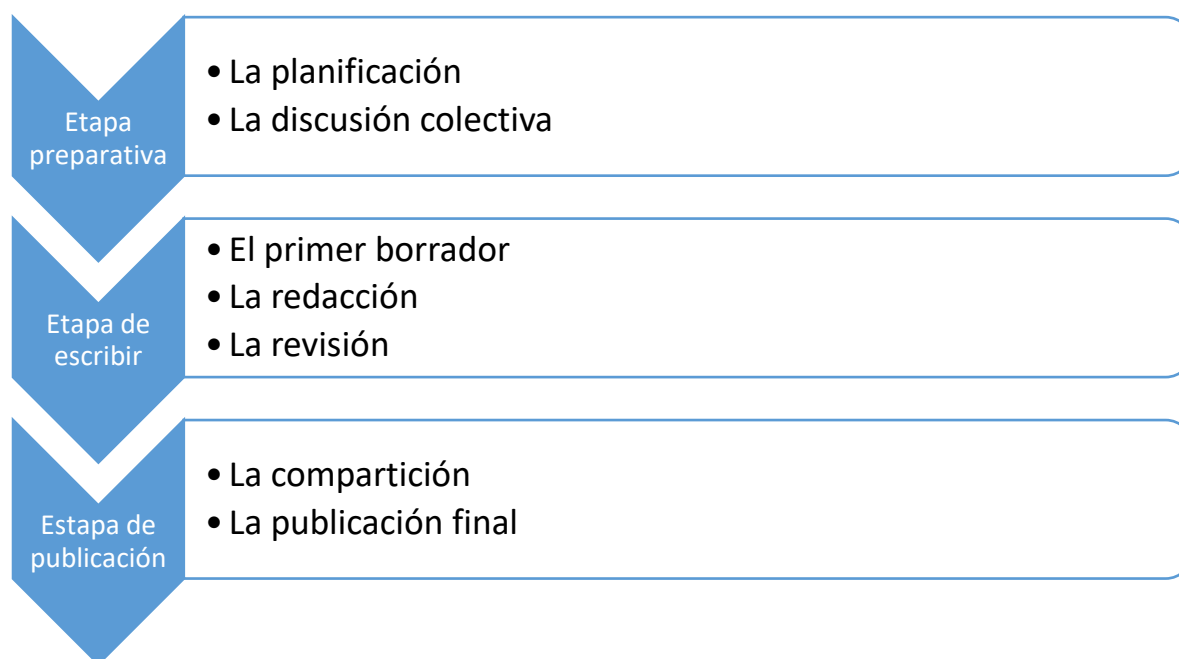


Figura 9. El proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Elaboración propia a partir de Mehisto *et al.* (2008).

Aunque estos pasos de aprendizaje mostrados en la figura 9, además de usarse en AICLE, también se pueden aplicar en los distintos enfoques de la expresión escrita¹⁷ de Shih (1986), la integración sistemática en las diferentes etapas de los conocimientos no lingüísticos y culturales, de la forma y el uso de la lengua y de la cognición hace que el proceso en AICLE sea especial como explicamos a continuación.

2.4.2.1 La etapa preparativa

La primera etapa preparativa se refiere a la planificación y la discusión colectiva sobre la expresión escrita (Mehisto *et al.*, 2008).

En cuanto a la planificación, dado el papel de los estudiantes como protagonistas en AICLE, que presentamos en el apartado 2.3.2.1, son los mismos estudiantes-autores quienes planifican la expresión escrita con el andamiaje del profesorado.

¹⁷ Expresión escrita centrada en detalles lingüísticos, expresión escrita centrada en función comunicativa, expresión escrita centrada en procesos y expresión escrita centrada en contenidos.

A este respecto, las actividades preparativas en AICLE se toman de las tareas de planificación escrita que propone Shih (1986). Según ese autor, la planificación escrita consiste en recopilar contenidos lingüísticos y no lingüísticos y organizarlos de acuerdo con el género escrito. Por eso, dichos contenidos podrían recopilarse a partir de los recursos lectores, auditivos o por vía Internet, según sea la relación entre la destreza escrita, la lectora y la auditiva en AICLE, como explicábamos en el apartado 2.4.1.

Es evidente que la planificación escrita no se refiere únicamente a la búsqueda de informaciones, sino también implica al desarrollo de los procesos cognitivos, porque la organización de las informaciones adecuadas requiere seleccionar, ordenar y analizar los datos obtenidos. En otras palabras, el análisis preliminar de los conocimientos que lleva a cabo la planificación contribuye a activar previamente los dominios cognitivos del orden superior, que también se requieren en la etapa de escribir.

Por lo tanto, se concluye que la planificación no solo aporta los materiales necesarios para escribir, sino también contribuye a la práctica de estrategias cognitivas requeridas en la expresión escrita relacionadas con los conocimientos antecedentes del alumnado. Tal como plantea Hood (2005), AICLE no solo integra la lengua con los contenidos nuevos, sino también con los reciclables. Por su parte, Shih (1986), señala que dicha formación de estrategias cognitivas suele omitirse en la expresión escrita de enfoques tradicionales¹⁸:

Los cursos de composición tradicional pueden ayudar a los estudiantes-autores a desarrollar estrategias para activar sus conocimientos y actividades internos, pero suelen omitir las estrategias para recopilar, sintetizar e interpretar nuevas informaciones de recursos externos, que son destrezas básicas para el proceso de aprendizaje académico. (p. 628)¹⁹

Tanto la interpretación de las informaciones, que comentamos con anterioridad, como la

¹⁸ Por ejemplo, expresión escrita centrada en detalles lingüísticos.

¹⁹ Traducción propia del original: “Traditional composition courses may help student writers develop strategies for tapping their internal knowledge and attitudes, but often to the neglect of strategies for collecting, synthesizing, and interpreting new information from external sources—skills basic to the academic learning process”.

expresión escrita que transforma los conocimientos declarativos y conceptuales en procedimentales, que explicaremos en adelante, aunque son tareas de los estudiantes-autores, constituyen una estrategia de andamiaje que facilita mucho la negociación entre el profesor y el alumno o entre los compañeros (véase el apartado 2.3.2.1). Aquí, acabamos de introducir la discusión colectiva, que aunque se clasifica en la etapa preparativa, de hecho, está implicada en todo el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE (Mehisto *et al.* , 2008).

Varios autores, como Allen *et al.* (1990) y Early (2001), subrayan la importancia de la discusión colectiva como una estrategia andamiada en el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Según Mehisto *et al.* (2008), la discusión colectiva incluye varias asistencias. En cuanto a la etapa preparativa, el profesor contribuye en la selección de los materiales apropiados y en la clarificación de las ideas del alumnado para organizar la expresión escrita. Respecto a la etapa de escribir, el profesor ayuda a refinar los términos y las expresiones del área particular de la expresión escrita. Asimismo, da recomendaciones sobre el uso del lenguaje general y específico.

Por otro lado, según los cuatro modos²⁰ de andamiaje que muestra la Zona de Desarrollo Próximo expandido, presentada en el apartado 2.3.2.1, en la discusión colectiva de la expresión escrita en AICLE, la asistencia prestada por el profesor puede acompañarse con la discusión entre los compañeros de grupo, cuya colaboración se establece entre compañeros con capacidad parecida o prestando ayuda a los compañeros menos capacitados.

A partir de las consideraciones anteriores, se podría concluir que la discusión colectiva, por un lado, inspira a los estudiantes-autores a construir ideas sobre la expresión escrita desde la perspectiva cognitiva. Por otro lado, guía a los estudiantes a sacar lo mejor de sí mismos, tanto

²⁰ Andamiaje de la parte más capacitada, colaboración con personas de capacidad parecida, préstamo de ayuda al aprendiz menos capacitado e interiorización de estrategias del aprendizaje.

en el dominio lingüístico como en la demostración de conocimientos no lingüísticos, para que puedan alcanzar los objetivos propios en la expresión escrita. En otras palabras, la discusión colectiva es una estrategia que mejora de forma continua la expresión escrita en AICLE.

2.4.2.2 La etapa de escribir

La segunda etapa de escribir se compone del primer borrador, la redacción y la revisión del texto establecidos por Mehisto *et al.* (2008).

Mehisto *et al.* (2008) afirman que, además de tratarse de un producto, la expresión escrita en AICLE hace referencia a un proceso. En este sentido, resulta más factible escribir bien en pasos sucesivos y revisados que escribir de una sola vez un buen producto final. Entonces, la redacción del texto en AICLE se confecciona a partir del primer borrador y de la revisión posterior, con el objetivo de transformar paso a paso los conocimientos en producción escrita (Shih, 1986).

El primer borrador consta de la tormenta de ideas²¹, en la que los estudiantes escriben en forma de borrador las reflexiones y opiniones acerca de la información recopilada durante la etapa de planificación. En este proceso, los conocimientos declarativos y conceptuales se transforman en conocimientos procedimentales y metacognitivos utilizables para la redacción, como muestra la dimensión de conocimientos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) presentada en el apartado 2.2. Es decir, el primer borrador permite a los estudiantes crear sus propias palabras a partir de recursos de tipos variables dentro de la misma área.

Sobre este aspecto, por un lado, se desprende que la activación cognitiva llevada a cabo durante el primer borrador enriquece los contenidos del texto, porque mientras escriben las ideas los

²¹ La tormenta de ideas, también denominada lluvia de ideas, es una herramienta de trabajo en grupo que facilita el surgimiento de nuevas opiniones o conceptos sobre un tema o problema determinado, que se puede aplicar en muchos ámbitos. La tormenta de ideas tiene cuatro reglas básicas: a) Eliminar toda crítica o prejuicio sobre las ideas. b) Pensar libremente, las ideas locas e imposibles también sirven. c) Al principio se necesita generar un gran número de ideas que luego se revisarán. d) El último paso consiste en buscar mejorar las ideas entre todos los participantes y conseguir otras nuevas a partir de las anteriores.

estudiantes continúan generando conceptos y redefiniendo su expresión. Por otro lado, se deduce que el primer borrador reduce la barrera existente entre la capacidad que posee el estudiante-autor para convertir los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos adquiridos en propios y las competencias requeridas en la expresión escrita, porque los estudiantes muestran sus reflexiones sobre los conocimientos no lingüísticos con patrones discursivos en una expresión metalingüística durante el primer borrador. Si tuvieran algún problema, el profesorado y los compañeros les ayudarían siguiendo el modo de discusión colectiva, que comentábamos anteriormente.

Después de los trabajos preparativos y el primer borrador, en la etapa de la redacción del texto, los estudiantes-autores ya tienen los contenidos y recursos listos para organizar el género discursivo y perfeccionar el uso del lenguaje. En otras palabras, mientras que la etapa del primer borrador enfatiza la fluidez del uso de la lengua para presentar los contenidos no lingüísticos, la redacción del texto presta atención a la precisión de la forma lingüística organizada en el género discursivo. Gracias a los trabajos previos, la redacción AICLE ejecutada en procesos interrelacionados resulta más fácil y ecléctica para el alumnado que una expresión escrita basada directamente en los contenidos específicos de las disciplinas académicas.

Como decíamos anteriormente, la discusión colectiva desempeña un papel importante durante la etapa de redacción. En efecto, la expresión escrita en AICLE no siempre es individual, pues también se diseña en forma colaborativa, como escribir en pareja o en grupo. Respecto al andamiaje del profesorado durante la redacción, Mehisto *et al.* (2008) sugieren a los profesores que proporcionen ayuda general e individualizada. Por ejemplo, pueden ofrecer una lista de control de convenciones lingüísticas a los alumnos o echar un vistazo a los textos que están redactando y dar sugerencias pertinentes en los casos oportunos. A este respecto, se deduce que,

a diferencia de los enfoques tradicionales de la expresión escrita, cuya corrección es una tarea del profesor realizada cuando el producto escrito está acabado, el andamiaje contribuye a la corrección de forma continua en todo el proceso de aprendizaje del enfoque AICLE.

Gracias a la etapa de revisión, los estudiantes reciben la retroalimentación necesaria para mejorar el producto escrito. A pesar de que Mehisto *et al.* (2008) incluyen esta etapa antes de la redacción, es obvio que la revisión puede aplicarse después de esta, porque de este modo los estudiantes reciben la retroalimentación de forma más holística sobre el texto, condición que no sucede cuando la revisión se realiza sobre las ideas sueltas del primer borrador. Mehisto *et al.* (2008) también recomiendan efectuar la revisión de forma individual y colaborativa con la asistencia del profesorado. En otras palabras, la revisión es un trabajo atribuido tanto al mismo estudiante-autor como a los compañeros de grupo y al profesor.

2.4.2.3 La etapa de publicación

La tercera etapa de publicación comprende la compartición y la publicación final del producto escrito planteadas por Mehisto *et al.* (2008).

Mehisto *et al.* (2008) sugieren que el producto escrito final se comparta con los compañeros y el profesor. En realidad, las etapas de discusión colectiva y revisión, que presentamos anteriormente, ya forman parte de la compartición. Se trata de un proceso crítico que se puede realizar de la siguiente manera: cada alumno pega su texto en la pared del aula, después, los compañeros y el profesor critican oralmente los aciertos y los aspectos mejorables del producto, pero siempre aportando argumentos justificados con su opinión.

La compartición ofrece una oportunidad adicional para mejorar el producto escrito de forma más motivadora e interactiva y sustituye a la corrección tradicional, en la que el profesor solo participa en la última etapa. Es decir, la corrección se realiza de manera continua y colaborativa entre los compañeros y el profesor a través de la discusión colectiva, la revisión y la

compartición durante todo el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Además, cuando los alumnos critican un texto, la compartición les beneficia, porque los productos escritos de cada compañero contienen aspectos aprovechables que pueden inspirar su futura producción escrita.

Finalmente, los estudiantes deben preparar una versión final y limpia de su producto escrito para publicar ante toda la clase. En este sentido, la publicación del producto escrito se acompaña con la presentación oral del estudiante-autor. De esta manera, el desarrollo de la destreza escrita se relaciona con la oral en AICLE, como mencionamos en el apartado 2.4.1. En el caso de que el producto escrito sea resultado del trabajo colaborativo, como hemos presentado en este apartado, la publicación se divide en partes para que cada alumno se haga cargo de una de ellas y puedan participar todos de la exposición.

Respecto a la publicación, de acuerdo con las etapas interrelacionadas que presentamos en este apartado, el profesor podría hacer la valoración teniendo en cuenta el comportamiento del estudiante-autor durante todo el proceso de la expresión escrita, sin dirigir la atención en el producto final. Por otro lado, de acuerdo con la propuesta de la autoevaluación retrospectiva de Dörnyei (2001a), comentada en el apartado 2.3.2.2, además de la evaluación por parte del profesor, los mismos estudiantes podrían valorar su aprendizaje después de la publicación realizando un resumen de los logros, las mejoras y las dificultades e imperfecciones que se han podido encontrar durante todo el proceso de la expresión escrita con el propósito de mejorarla en el futuro.

A partir de todas las consideraciones anteriores, se concluye que el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE está enfocado tanto en el uso como en la forma de la lengua y se guía por contenidos no lingüísticos. Igualmente, el hecho de que en las diferentes etapas se aprovechen otras destrezas comunicativas hace que la expresión escrita sea interpersonal

además de individual. Durante este proceso, la producción escrita se origina a través del desarrollo de los procesos cognitivos gracias a la negociación andamiada. En el apartado 2.4.3 se identifica el producto escrito como resultado de aprendizaje de la expresión escrita referido en este apartado.

2.4.3 El producto escrito de AICLE

Tal como se ha explicado en el apartado 2.4.2, AICLE da mucha importancia a la evaluación y mejora continua durante todo el proceso de aprendizaje de la expresión escrita, interrelacionando las destrezas comunicativas, que al producto final. El objetivo de este apartado es analizar el lenguaje y los ámbitos de uso del producto escrito que los estudiantes dominan como fruto del proceso de aprendizaje en AICLE.

Según el tratamiento integral de contenidos lingüísticos y no lingüísticos, se entiende que el lenguaje en AICLE se usa en función de los diferentes contextos comunicativos. Es decir, el producto escrito en AICLE se encuentra en diversos ámbitos disciplinares, de acuerdo con los contenidos temáticos que guían el texto, y, por esta razón, presenta características heterogéneas respecto a las diferentes perspectivas del producto escrito basado en contenidos no lingüísticos, comentadas en el apartado 2.4.2. Por ejemplo, una carta comercial difiere de un informe de laboratorio en los contenidos que presentan, en la forma de organizar la información y en los recursos lingüísticos utilizados. De hecho, estas convenciones de discurso fijadas por su uso en las distintas situaciones comunicativas nos llevan al concepto de géneros discursivos (según la definición de *géneros discursivos* en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes²²), que identifican el producto escrito en AICLE.

Debido a las diferentes funciones comunicativas, los textos escritos se organizan de varias formas de acuerdo con la secuencia dominante del género discursivo. En este sentido, la

²² Publicado en su página web *Centro Virtual Cervantes*.

tipología textual también contribuye a identificar los ámbitos de uso del producto escrito en AICLE.

En este trabajo adoptamos la clasificación de Adam (1992), que distingue los tipos textuales en descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo y dialogado. Según Adam (1992), los textos descriptivos, explicativos y argumentativos son los que se presentan en los géneros discursivos de los ámbitos profesionales y académicos. Por lo tanto, de acuerdo con la finalidad lingüística de BICS a CALP presentada en el apartado 2.2, estos tres tipos textuales también sean los que conformen los tipos fundamentales del producto escrito en AICLE.

Lyster (2004) sostiene la idea de que la dificultad lingüística que puede manifestarse en la expresión escrita se encuentra, principalmente, en los continuos errores causados por el empleo incorrecto de las reglas lingüísticas, que se aplican en los diversos contextos comunicativos o, también, por la influencia de la lengua materna. Por eso, debido a las características de estos errores, son difíciles de superar y requieren de muchas prácticas controladas sobre los rasgos específicos de la lengua. Considerando el uso de la lengua en los distintos géneros discursivos en AICLE, Lyster (2007) y Vollmer (2008) destacan la importancia del dominio de los elementos lingüísticos específicos basados en los diferentes contenidos disciplinares en la expresión escrita. Dichos elementos se refieren al lenguaje para fines específicos (LFE, en adelante) y al lenguaje para fines académicos (LFA, en adelante), que se consideran como principales antecedentes del lenguaje en AICLE (Dalton-Puffer, 2007; Julián de Vega, s. f.).

A diferencia del lenguaje común, que la mayoría de los hablantes utiliza de forma estándar (Silva Corvalán, 2001), LFE tiene un carácter específico, debido a que identifica el uso del lenguaje en un determinado ámbito sociocultural (Alarcos Llorach, 1981) y está relacionado con los conocimientos del área disciplinar correspondiente. En este sentido, LFE se clasifica

en tres categorías de acuerdo con el nivel de dificultad requerido para ser comprendido y dominado en la expresión escrita (Salillas, 1896):

- 1) La jerga es el lenguaje que se utiliza en las comunicaciones profesionales entre los integrantes de un mismo gremio, principalmente de forma oral.
- 2) El lenguaje sectorial es el lenguaje escrito y oral usado durante el ejercicio de una actividad profesional, que permite la comunicación entre los profesionales y las personas que no tienen conocimientos del área en concreto. Por ejemplo, en la prensa escrita de diversos campos.
- 3) El lenguaje científico-técnico es el producido por los investigadores de distintas áreas, normalmente de forma escrita, para la descripción científica de los conocimientos disciplinares. Por ejemplo, el lenguaje usado para escribir los artículos de investigación que se publican en el campo académico.

A partir de esta división, se entiende que el lenguaje sectorial y el científico-técnico son dos tipos de LFE que se utilizan en los géneros escritos basados en contenidos temáticos. No obstante, dado que el lenguaje científico-técnico se destina más a los especialistas de un área y que el lenguaje sectorial, por el contrario, se dirige a todo el público, presentan características lingüísticas distintas en la expresión escrita (Fernández, 1999), como explicamos a continuación.

El lenguaje sectorial, como tipo de LFE que se aproxima más a la lengua común, presenta las siguientes características:

- 1) Es poco abstracto y artificioso.
- 2) El acceso a la comunicación es libre y orientado al público, por eso atiende a cualquier participante que esté involucrado en el ámbito profesional.
- 3) Tiene una sintaxis libre de acuerdo con las funciones comunicativas del contexto disciplinar.
- 4) El vocabulario es móvil y puede cambiar su registro en circunstancias subjetivas o afectivas.

- 5) El lenguaje sectorial está marcado culturalmente, porque muestra las peculiaridades del ámbito profesional a nivel local y estatal que no tiene referentes en otras culturas.

En comparación con el lenguaje sectorial, el lenguaje científico-técnico expone las siguientes características:

- 1) Tiene un grado de abstracción y de artificiosidad más elevado.
- 2) Es más selectivo con el público porque está destinado principalmente a los investigadores académicos.
- 3) El número de participantes es más restringido, solo incluyen personas que tienen conocimientos profundos o se han especializado en una rama de la ciencia.
- 4) La sintaxis no es libre porque se establecen organizaciones estructurales fijas para su composición comunicativa.
- 5) Utiliza la denotación para expresar el significado de las palabras, aplicando terminologías propias del campo académico cuyo valor es invariable en ámbitos científicos.
- 6) Incorpora elementos culturales de otras naciones para mantener el reconocimiento internacional.

A partir de la distinción entre el lenguaje sectorial y el lenguaje científico-técnico, se podría tener en cuenta que los diferentes géneros discursivos pertenecientes a un mismo ámbito disciplinar también pueden diferir entre sí en cuanto a los recursos lingüísticos adoptados, debido a su función comunicativa. Por ejemplo, el informe del mercado turístico y la publicidad turística pertenecen al ámbito turístico, no obstante, es obvio que el primero tiene mayor formalidad, una sintaxis más estándar y contiene más terminologías específicas que el segundo. Eso se debe a que el lenguaje usado en el informe pertenece al lenguaje científico, en cambio, la publicidad usa el lenguaje sectorial.

Según Rodríguez (1997), la incompreensión del lenguaje científico-técnico por parte del iniciado es casi total, por el contrario, el lenguaje sectorial no tiene una finalidad críptica. En efecto, el lenguaje científico-técnico es sinónimo de lenguaje para fines académicos. Como






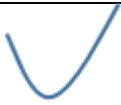
defiende Hamp-Lyons (2011), mientras que LFE implica muchos ámbitos disciplinares, LFA resulta ser una subdisciplina de LFE centrada en los contextos académicos.

Basándose en la idea de Hamp-Lyons (2011), la distinción entre LFE, LFA y el lenguaje en AICLE puede explicarse en el trabajo de Martín del Pozo (2014):

En ESP²³ o en cualquier otro entorno de la lengua para fines específicos, el contenido es diferente al contenido en AICLE. [...] LSP se centra en léxico, gramática, registros, géneros, características pragmáticas y discursivas, mientras que AICLE persigue enseñar tanto el contenido específico como la competencia para la comunicación de esos contenidos en lengua extranjera. [...] AICLE es contenido además de lengua; la segunda, AICLE implica a más participantes que ESP y exige una mayor consideración de factores contextuales. (p. 155)

No obstante, a pesar de la diferencia mencionada, el mismo autor (2014, 2017) también señala que existe punto de sinergia entre LFE, LFA y AICLE. Esta idea se clarifica en la correspondencia entre LFE, LFA con el Tríptico del Lenguaje del enfoque AICLE, como muestra la tabla 2.

Tabla 2. *Correspondencia entre LFE, LFA con el Tríptico del Lenguaje del enfoque AICLE*

Tríptico del lenguaje del enfoque AICLE	LFE	LFA	Lenguaje en AICLE
Lengua de aprendizaje			
Lengua para el aprendizaje			
Lengua a través del aprendizaje			

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de Martín del Pozo (2014, p. 158).

Como se puede ver en la tabla 2, Martín del Pozo (2014) propone que el lenguaje en AICLE contiene tanto LFE como LFA.

El LFE, muestra peculiaridades de los distintos géneros discursivos en cuanto a los aspectos

²³ ESP/LSP son abreviaturas de *languages for Specific Purposes*, en inglés. Equivalente al término LFE en español.

léxicos, gramaticales, retóricos y discursivos. El dominio de dichas características, por un lado, implica a las competencias lingüísticas generales y específicas y, por otro lado, incluye los conceptos y conocimientos esenciales de la disciplina. Es decir, LFE se fija en las características lingüísticas propiamente dichas y en las nociones de la disciplina. En este sentido, LFE se corresponde con la lengua de aprendizaje del Tríptico del Lenguaje.

Además del punto anterior, LFE y LFA se centran en los aspectos comunes y específicos del lenguaje utilizado en los contextos profesionales y académicos de las diferentes disciplinas. En este sentido, LFE y LFA tienen la función de permitir la comunicación sobre los conocimientos temáticos en los contextos planteados. De acuerdo con esto, Martín del Pozo (2014) concluye que tanto LFE como LFA se corresponden con la lengua para el aprendizaje del Tríptico del Lenguaje.

Según las consideraciones anteriores, se podría confirmar que LFE junto con LFA contribuyen a dominar los diferentes géneros discursivos en contextos profesionales y académicos, que forman una parte del lenguaje utilizado en el producto escrito de AICLE. No obstante, además de lo expuesto, el elemento cognitivo de AICLE hace que los productos escritos también contengan las reflexiones críticas, analíticas y creativas de los autores, que son fruto del desarrollo de las habilidades de pensamiento cognitivo del orden superior. Como indican Ruiz-Garrido y Fortanet Gómez (2009), el lenguaje en AICLE sirve para evaluar y crear nuevos contenidos de la materia referente. En este sentido, además de la implicación de LFE y LFA, el lenguaje de los productos escritos de AICLE también contiene el lenguaje a través del aprendizaje del Tríptico del Lenguaje, que se refiere al lenguaje metacognitivo.

A partir del análisis de LFE y LFA, se advierte la relación de sinergia existente entre ellos y el Tríptico del Lenguaje del enfoque AICLE. Pero además, las expresiones metalingüísticas que no contienen LFE ni LFA también constituyen otro aspecto esencial en el lenguaje usado en

los productos escritos de AICLE. Este hecho es lo que diferencia al producto escrito de AICLE del producto de otros enfoques didácticos de la expresión escrita basada en contenidos no lingüísticos.

De esto podría deducirse que en la expresión escrita en AICLE, los estudiantes no solo producen los patrones lingüísticos determinados por las funciones comunicativas del género discursivo y los contenidos disciplinares implicados, sino también muestran las reflexiones sobre el tema ilustradas a través del desarrollo de los dominios cognitivos. Para lograr este objetivo, los estudiantes necesitan desarrollar tanto las competencias basadas en contenidos disciplinares, difiere de la competencia comunicativa general²⁴ requerida en el aprendizaje de la expresión escrita en una lengua extranjera (Vollmer, 2008). Por esta razón, en el apartado 2.4.4, describimos las competencias requeridas en la expresión escrita en AICLE así como los criterios que se utilizan para evaluarlas.

2.4.4 Las competencias en la expresión escrita en AICLE

En este apartado se presenta las competencias en la expresión escrita en AICLE a partir de la propuesta de Vollmer (2006, 2008). En el contexto AICLE, Vollmer (2008) otorga la siguiente definición a la competencia:

Competencias son aquellos elementos y estructuras de conocimientos, de habilidades, de experiencias y de motivación que los estudiantes han acumulado a lo largo de su carrera educativa y que el alumno dispone como base para resolver un problema nuevo en una situación concreta o una tarea determinada en un dominio específico. (p. 234)²⁵.

Debido a la integración entre los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos en AICLE, Vollmer (2008) sostiene la idea de que es necesario crear criterios para evaluar las distintas competencias que los estudiantes han adquirido y necesitan adquirir en el aprendizaje. Una vez

²⁴ Véase el apartado 5.2 del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001): las competencias comunicativas de la lengua.

²⁵ Traducción propia del original: "Competences are those elements and structures of knowledge, of skill, experience and of motivation which a learner has built up over time in his or her educational development and which can be activated on demand so to be available in a person as the basis for solving a new problem in a concrete situation or a given task in a specific domain".

se establezcan dichas competencias, los profesores podrán determinar los objetivos didácticos en la enseñanza.

En el estudio de Vollmer (2008) se evalúan unas actividades escritas en alemán, basadas en la geografía, de distintos tipos. Por ejemplo, expresar opiniones sobre un fenómeno, responder a las preguntas generadas a partir de un gráfico, reestructurar la información aportada en unas figuras, entre otras. Según Vollmer (2008), la realización de estas actividades puede considerarse como una tarea de expresión escrita en AICLE, porque mientras se implica en el aprendizaje a la geografía como contenido disciplinar, también se aprende el alemán mediante su uso en las actividades, al igual que afirma el principio del enfoque AICLE (véase el apartado 2.1). A este respecto, el autor distingue las competencias requeridas en estas actividades escritas en tres áreas:

- 1) las competencias generales²⁶
- 2) las competencias específicas basadas en contenidos geográficos
- 3) las habilidades cognitivas

Excepto la del punto 1, que requiere competencias en el aprendizaje de cualquier conocimiento, Vollmer (2008) crea un modelo que construye competencias en las áreas del segundo y el tercer punto (véase la figura 10). Además de la geografía, el autor afirma que el modelo también sirve para evaluar las competencias basadas en otras disciplinas en la expresión escrita.

²⁶ Véanse más detalles en el apartado 5.1 del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001): Las competencias generales. Con esto se explica que las competencias generales consisten en conocimiento declarativo (saber), en las destrezas y las habilidades (saber hacer), en la competencia existencial (saber ser) y en la capacidad de aprender (saber aprender).



Figura 10. Modelo de las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita. Elaboración propia a partir de Vollmer (2008, p. 238).

Como muestra en la figura 10, Vollmer (2008) configura tres competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita: los conocimientos disciplinares, las competencias procedimentales y la comunicación con el lenguaje específico.

Según ese autor, los conocimientos disciplinares se refieren a la capacidad de comprender y aplicar los conocimientos declarativos y conceptuales de la disciplina referente. Las competencias procedimentales significan la capacidad para identificar el problema implicado en la tarea, analizarlo y diseñar las operaciones apropiadas para resolverlo de forma sistemática. Las dos competencias mencionadas constituyen el desarrollo de los procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) (véase el apartado 2.2). Por último, la comunicación con el lenguaje específico se refiere al uso del lenguaje apropiado en contextos basados en contenidos específicos.

A partir de este modelo, Vollmer (2008) crea un instrumento para evaluar las tres competencias en tareas escritas adaptando las perspectivas holísticas y los criterios analíticos propuestos por Coetzee (2007), como indica la tabla 3.

Tabla 3. *Instrumento para evaluar las competencias en tareas escritas basadas en contenidos específicos*

Competencia	Método de la evaluación
Conocimientos no lingüísticos	Criterios analíticos que se requieren en la disciplina y que estén presentes en la tarea
Competencias procedimentales	Criterios holísticos según los dominios cognitivos implicados en la tarea (en investigación)
La comunicación con el lenguaje específico	Perspectivas holísticas y criterios analíticos de Coetzee (2007)

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de Vollmer (2008, pp.263-265).

Como muestra la tabla 3, el instrumento trata las distintas competencias basadas en contenidos específicos de manera diferente.

- Respecto a los conocimientos no lingüísticos, Vollmer (2008) aplica los criterios analíticos que se requieren en la disciplina y que estén presentes en la tarea²⁷. Es decir, los criterios de evaluación dependen de la disciplina referente, así como los aspectos dignos de evaluar en cada tipo de tarea. Por eso, son distintos en cada caso y necesitan que los investigadores los adapten según los objetivos del análisis.
- En lo que respecta a las competencias procedimentales, propone utilizar criterios holísticos para evaluar las habilidades cognitivas requeridas en la tarea. Al igual que en la competencia anterior, dichos criterios se distinguen según las tareas que implican diferentes dominios cognitivos. No obstante, según el propio autor, los coeficientes científicos de estos criterios serán para una futura investigación.
- En cuanto a la comunicación con el lenguaje específico, adopta las perspectivas holísticas y los criterios analíticos para evaluar las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita que propone Coetzee (2007) (véase la tabla 4).

²⁷ Véase el ejemplo de los criterios para evaluar una actividad basada en geografía en Vollmer (2008, p. 263).

Tabla 4. *Perspectivas holísticas y criterios analíticos para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos*

Perspectivas holísticas	Criterios analíticos
La organización temática y lingüística	Construcción de contenidos en oraciones compuestas y variadas. Coherencia y cohesión efectiva entre oraciones. Organización lógica de contenidos en la macroestructura del texto.
El uso del lenguaje académico y específico	Corrección morfosintáctica, léxica y ortográfica. Uso adecuado de la formalidad, la modalidad y formulaciones concisas. Uso correcto y suficiente del vocabulario general académico según las relaciones semánticas y sintácticas. Uso correcto y suficiente de la terminología y las expresiones específicas de la disciplina referente.

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de Coetzee (2007)

Como muestra la tabla 4, desde la perspectiva holística, en la comunicación con el lenguaje específico se distingue entre la organización temática y lingüística y el uso del lenguaje académico y específico, como muestra la columna izquierda. Estas perspectivas holísticas dan origen a los criterios analíticos presentados en la columna derecha. A este respecto, por un lado, la organización implica la construcción de ideas en oraciones y en párrafos dentro de la macroestructura textual. Por otro lado, el uso del lenguaje abarca el empleo del lenguaje general y específico.

A partir de la revisión efectuada en este apartado, se podría concluir que las competencias en la expresión escrita en AICLE, a diferencia de las competencias comunicativas generales en la expresión escrita en lenguas extranjeras, no solo evalúan la forma y el uso de la lengua, sino también valoran los conocimientos no lingüísticos y los dominios cognitivos insertados en una cultura distinta, tal como plantea la estructura 4Cs del AICLE (véase el apartado 2.3.1.1).

2.5 El diseño de materiales didácticos en AICLE

Este apartado aborda tanto los principios primordiales como algunas fuentes de recursos y materiales para el diseño de materiales didácticos en AICLE.

Cuando se habla del diseño de materiales didácticos, concretamente, se refiere a la toma de decisiones de tres secuenciaciones didácticas para el uso en el aula: la selección del *input*, la elaboración de actividades y el diseño del *output* (Martín Peris, 1996). Dichos factores constituyen la pedagogía en el currículo concreto. En AICLE, las consideraciones para crear materiales de calidad se introducen en la pirámide de AICLE de Meyer (2010) (véase la figura 11).

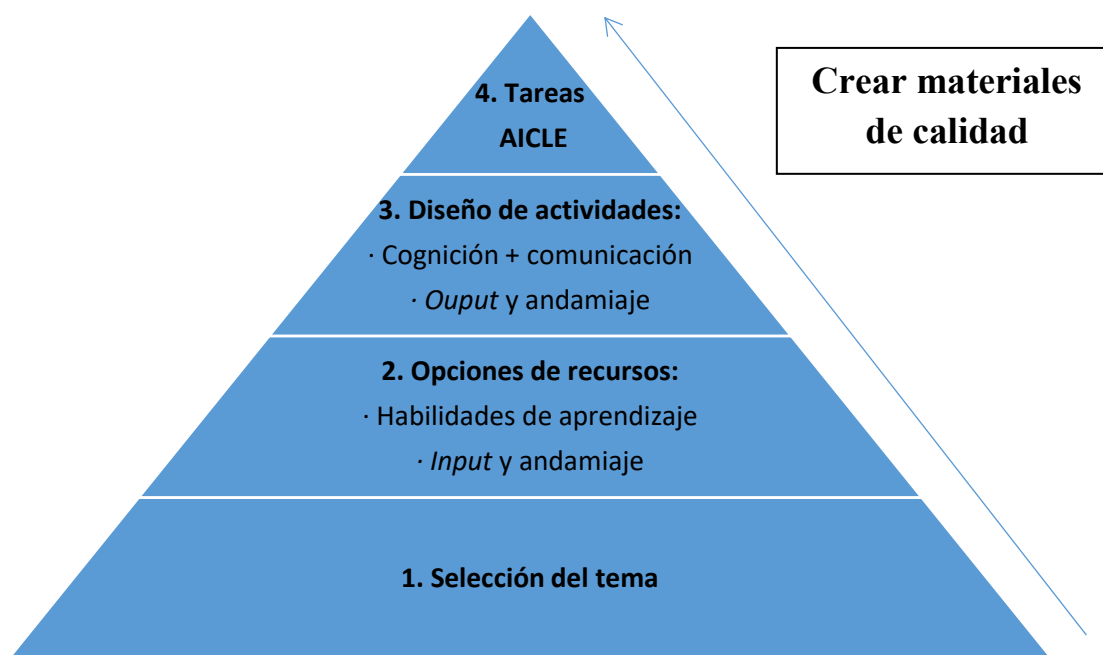


Figura 11. Pirámide de AICLE. Traducción y elaboración propia a partir de Meyer (2010, p. 24).

Tal como muestra la figura 11, un material AICLE de buena calidad parte de la selección del tema según el objetivo didáctico (etapa 1); provee de recursos *input* para practicar habilidades lingüísticas y no lingüísticas (etapa 2); en el diseño de actividades integra las destrezas comunicativas basadas en contenidos no lingüísticos y en la cognición (etapa 3); durante todo

el proceso del aprendizaje el andamiaje siempre interviene, y por último, considera al *output* como el resultado favorable de AICLE, puesto que el estudiante alcanza todos los objetivos didácticos derivados de la estructura 4Cs (véase la tabla 1 en el apartado 2.3.1.1) con un papel protagonista en el aprendizaje (etapa 4).

Basándose en la pirámide de AICLE, Meyer (2010) propone seleccionar los materiales auténticos, valiosos, estimulantes y desafiantes. De hecho, dichos caracteres se corresponden, respectivamente, con las palabras clave de las diferentes secuenciacines didácticas de materiales de AICLE. A continuación, señalaremos los principios del diseño de cada una de las secuenciacines didácticas de acuerdo con los recursos de AICLE presentados por Pérez Torres (1997-2017) y mostraremos su correspondencia con los caracteres planteados por Meyer (2010).

Autores como Coyle *et al.* (2010) y Lyster (2007) defienden que la autenticidad es un criterio esencial para elegir el *input* de AICLE dado que el aprendizaje se guía por los contenidos de las diferentes materias. A este respecto, a pesar de que numerosos autores sostienen que es necesaria la contribución de los materiales auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras²⁸, debido a que en origen no están destinados a fines didácticos (Martín Peris, 1996), otros investigadores como Drabble (1981) y van Lier (1996) sugieren que dichos materiales deben ser modificados por los profesores en función del nivel lingüístico y el conocimiento sobre las materias que tenga el alumnado implicado.

Esta intervención en los materiales auténticos por parte del profesor o el diseñador de

²⁸ Véanse los trabajos de Abraham (1981), Duquette, Dunnett y Papalia (1987) y Hoyt (1981) sobre la contribución de materiales auténticos para adquirir conocimientos lingüísticos; el trabajo de Peacock (1997) sobre la motivación a través del uso de materiales auténticos, y el trabajo de Drabble (1981) sobre el desarrollo de destrezas productivas con el uso de materiales auténticos.

materiales es aún más necesaria en AICLE porque los recursos provenientes de varios campos disciplinares carentes de instrucciones explícitas y sistemáticas sobre los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos podrían obstaculizar el aprendizaje (Genesee, 1994; Lyster, 1987). Con relación a la intervención pedagógica, Drabble (1981) propone dos estrategias para modificar los materiales auténticos en recursos apropiados de acuerdo con las capacidades y necesidades del alumnado. Por un lado, es importante el trabajo colaborativo entre los profesores de AICLE, los de lengua extranjera y los de materias no lingüísticas, porque las sugerencias y opiniones de las diferentes partes ayudan a conformar un enfoque preciso en la toma de decisiones sobre los componentes 4Cs en el aprendizaje. Por otro lado, los profesores y los estudiantes que intervienen en el currículo pueden trabajar juntos para seleccionar los materiales apropiados. Según Drabble (1981), la participación de los estudiantes les beneficia porque los materiales parten de sus necesidades. Asimismo, la interacción entre los estudiantes y el profesor promueve la participación activa del alumnado en el aprendizaje, correspondiente a la estrategia andamiada que presentábamos en el apartado 2.3.2.1, y permite que los alumnos puedan familiarizarse con los contenidos del aprendizaje que se llevarán a cabo posteriormente. Respecto al control de los factores afectivos en materiales de AICLE, Coyle *et al.* (2010) sugieren el uso de tipos textuales diversificados en el *input*. Es decir, el *input* en AICLE no solo se presenta en forma de textos continuos o lista de puntos, sino además puede acompañarse con recursos audiovisuales, tales como imágenes, fotos, animaciones, *podcasts*²⁹ y vídeos. Como se trata de contenidos basados en diferentes materias, las fuentes de información pueden obtenerse, por una lado, de las publicaciones impresas de editoriales de diversa índole o de revistas especializadas donde se recopilan los artículos o trabajos de investigación de un campo determinado, tales como periódicos populares, enciclopedias profesionales o manuales

²⁹ Son archivos audio que se crean y publican en Internet de forma que se pueden descargar y ser escuchados por otros usuarios.

académicos, y por otro lado, la información también se puede conseguir a través de Internet, que es una fuente de abundantes recursos y materiales de todo tipo (Pérez Torres, 1997-2017). Respecto al segundo punto mencionado, Pérez Torres (1997-2017) destaca que la búsqueda de recursos por vía Internet es eficaz cuando se determina el buscador o portal temático adecuado, según el tipo de recurso y área disciplinar que se quiera encontrar. Por ejemplo, en el buscador Google se puede encontrar materiales de todos los tipos y de todas las materias pero, para que la búsqueda sea eficaz, se deben establecer previamente unos criterios que permitan facilitar la selección entre la gran cantidad de datos disponibles. Otros ejemplos son los repositorios de vídeos y *podcasts*, como Vidipedia, Google Videos y Podzinger, que nos pueden facilitar la búsqueda de los recursos audiovisuales, y los portales educativos, que son páginas de recursos donde los investigadores o docentes de diferentes disciplinas recopilan informaciones pertinentes sobre una materia. Además, existen portales de educación genéricos, tales como *Learning Resource Exchange for schools*³⁰, *BBC Bitesize Highlights*³¹, y portales temáticos especializados en una materia, tales como el portal de historia *Hyperhistory Online*³² o el portal educativo de ciencias naturales *Planet Profiles*³³.

Como indica Pérez Torres (1997-2017), las actividades procedimentales de AICLE podrían diseñarse teniendo en cuenta los contenidos que se presentan en el *input* (contenidos y cultura), la identificación de la destreza comunicativa (comunicación) y los dominios cognitivos (cognición), que pretenden llevarse a cabo en el aprendizaje. En este sentido, el valor de uso y la estimulación (Meyer, 2010) se convierten en requisitos fundamentales para diseñar las actividades de AICLE.

Algunos ejemplos que toman en cuenta dichos requisitos son completar tablas, líneas del

³⁰ Recuperado de <http://lreforschools.eun.org/web/guest;jsessionid=F2252DBEDED3E5BC86DCC6DC4D3B1F89>

³¹ Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/education/highlights>

³² Recuperado de http://www.hyperhistory.com/online_n2/History_n2/a.html

³³ Recuperado de <https://pds.jpl.nasa.gov/planets/special/planets.htm>

tiempo, mapas conceptuales, según el *input*, para practicar la destreza lectora y escrita, responder preguntas sobre un tema específico a partir de una audición para practicar la destreza auditiva y oral, etc. (Pérez Torres, 1997-2017). Estas actividades, enfocadas en la forma de la lengua, basadas en las materias y la cultura e insertadas en el progreso cognitivo, se acercan al uso real de la lengua en los diferentes ámbitos de comunicación.

Por otro lado, el andamiaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación³⁴ (TIC, en adelante) pueden considerarse como aspectos metodológicos del diseño de actividades (Pérez Torres, 1997-2017). Respecto a este segundo punto, igual que la selección del *input*, Internet constituye un medio esencial para extraer herramientas, como generadores y plantillas educativas, que nos ayuden a diseñar ejercicios, *quizzes*³⁵ o cuestionarios *online*. Por ejemplo, *Charles Kelly's OnlineQuiz*³⁶, *Dotsub*³⁷, *Graphic Organizers*³⁸, etc. El uso del hipertexto y los recursos multimedia contribuyen a desarrollar la interactividad y aumentar la motivación durante el proceso del aprendizaje de acuerdo con el papel protagonista del alumnado y el control de los factores afectivos en AICLE, presentados en los apartados 2.3.2.1 y 2.3.2.2.

Por último, teniendo en cuenta que las tareas productivas sirven para evaluar el resultado del aprendizaje que se lleva a cabo, el *output* en el material de AICLE podría diseñarse como un desafío (Meyer, 2010). Es decir, la tarea puede implicar la evaluación tanto de las habilidades cognitivas superiores como de los conocimientos lingüísticos, no lingüísticos y culturales aprendidos. La mayoría de las tareas productivas que propone Pérez Torres (1997-2017) consisten en proyectos de trabajo, como recopilar o contrastar información sobre un tema,

³⁴ Se refieren al uso de instrumentos electrónicos y tecnológicos donde almacenan, recuperan, procesan y comunican informaciones a través de instrumentos electrónicos, tales como la televisión, el teléfono, el vídeo, y sobre todo, las redes de comunicación, en concreto, Internet.

³⁵ Se refieren a ejercicios interactivos *online* tales como rellenar espacios, contestar preguntas cortas.

³⁶ Recuperado de <http://a4esl.org/c/bilingual.html>

³⁷ Recuperado de <https://dotsub.com/>

³⁸ Recuperado de <http://www.eduplace.com/graphicorganizer/>

analizar el contenido, diseñar algún objeto, elaborar una guía, proponer soluciones o hipótesis, escribir un informe de evaluación, etc.

A este respecto, para generar *output* también se puede hacer uso de las TIC, porque proporcionan muchas posibilidades de realizar una tarea. Pérez Torres (1997-2017) destaca dos trabajos que se usan mucho en AICLE: Cazas del Tesoro³⁹ y WebQuests⁴⁰. Aunque se trata de proyectos individuales o colaborativos desarrollados en la *web*, difieren entre sí en el avance de la complejidad, el requerimiento cognitivo, la implicación de informaciones y el tiempo invertido. Mientras que Cazas del Tesoro produce principalmente procesos cognitivos altos, como aplicar conocimientos y analizar informaciones, WebQuests origina procesos cognitivos superiores, como hacer juicios, buscar resoluciones e interpretar datos.

El uso de las TIC en materiales AICLE promueve un aprendizaje más profundo y autónomo sobre los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos aprendidos mediante el desarrollo de trabajos por descubrimiento y de investigación que exijan altos dominios cognitivos. Por ejemplo, en el material AICLE *¿Cristóbal Colón Usaba GPS?* (García del Río y San Isidro Agrelo, 2016) hay una actividad donde los estudiantes deben crear mapas en Google Maps según las rutas hacia el Nuevo Mundo del siglo XVI a partir de los conocimientos históricos y geográficos aprendidos; o también, en cada unidad de *The CLIL Resource Pack* (Grievesson y Superfine, 2012), se proporciona algunos enlaces útiles sobre el tema y palabras clave de búsqueda que permiten al alumnado realizar una investigación profunda sobre los contenidos. Por otra parte, el uso de TIC también ofrece múltiples opciones de formatos para la presentación de las tareas. Entre ellos se subraya el uso del *e-mail*, los foros de discusión⁴¹, los

³⁹ Cazas del Tesoro es una actividad en la que el estudiante tiene que buscar las respuestas a unas preguntas dadas en el contenido de unos enlaces de Internet seleccionados previamente por el profesor. A veces, la pregunta es concreta mientras que en otros casos se trata de una pregunta global.

⁴⁰ Webquest es una actividad orientada a la investigación sobre informaciones procedentes de recursos de Internet.

⁴¹ Sitio de discusión *online* asincrónico donde las personas publican mensajes sobre algún tema, formando así un hilo de conversación. En el contexto educativo, suele crear un foro que permite la discusión entre todo el grupo.

blogs y los murales⁴², para exponer, compartir y explorar los conocimientos adquiridos con los compañeros del grupo durante todo el proceso del aprendizaje. De este modo, se podría afirmar que la evaluación se realiza de una forma cooperativa y continua y permite el desarrollo mutuo entre el grupo y la mejora continua durante todo el aprendizaje, de acuerdo con la pedagogía del AICLE presentada en los apartados 2.3.2.1 y 2.3.2.2.

Basándose en las consideraciones anteriores, llegamos a la conclusión de que existen muchas posibilidades para seleccionar los recursos y una gran variedad tipológica de actividades que nos ayudan a diseñar las diferentes secuenciaciones didácticas y complementar los materiales didácticos de AICLE, como se resume en la figura 12.

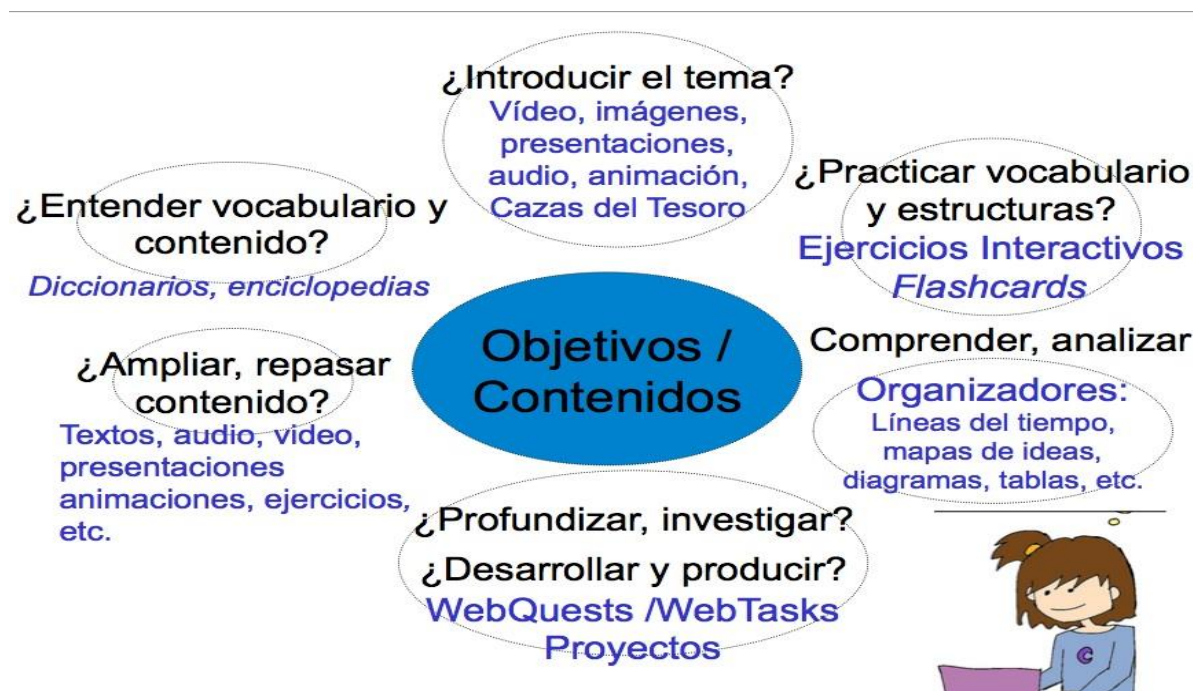


Figura 12. Posibilidades de uso de recursos y algunos tipos de actividades de AICLE (Pérez Torres, I., 1997-2017).

Como muestra la figura 12, se deduce que las claves que se debería considerar en el diseño de materiales de AICLE son la autenticidad del *input*, la interactividad y la estimulación de las

⁴² Hace referencia a una pared *online* donde el alumno puede agregar cualquier recurso textual, multimedia o gráfico que permite la presentación y compartición de informaciones de forma creativa y personalizada.

actividades procedimentales, la autonomía y el desafío de tareas productivas y, lo más importante, la adecuación de todos los componentes mencionados.

2.6 Conclusiones del capítulo

Al cerrar este capítulo del marco teórico en nuestro trabajo, retomamos algunos aspectos esenciales aquí expuestos, que han creado un espacio susceptible de ser investigado en relación con los principios y las metodologías del enfoque AICLE aplicados en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita así como en el diseño de materiales didácticos.

A partir del repaso bibliográfico se resumen a continuación las principales ideas en torno a la expresión escrita y el diseño de materiales didácticos en AICLE:

- AICLE es innovador entre los enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras que integran contenidos no lingüísticos, puesto que integra de forma sistemática los elementos no lingüísticos, cognitivos, culturales, comunicativos y contextuales del currículo concreto mediante la estructura 4Cs. Respecto a las metodologías que se pueden usar en el aula, el andamiaje y la motivación del aprendizaje, como conceptos claves en AICLE, permiten una enseñanza facilitadora e interactiva centrada en el alumnado.
- En lo que respecta a la lengua que se precisa, AICLE tiene potencial para contribuir al desarrollo de BICS a CALP. Por ello tanto las estrategias cognitivas superiores como los conocimientos metalingüísticos se producen en el aprendizaje. A este respecto, los aspectos lingüísticos mantienen un equilibrio con los elementos no lingüísticos y cognitivos, como muestran el Tríptico del Lenguaje y la Matriz de AICLE.
- Tomando como punto de partida la estrecha relación entre las destrezas comunicativas, el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE es interpersonal, pues se organiza en etapas interrelacionadas a través de la negociación andamiada. En cuanto al producto escrito, con la implicación de LFE, LFA y el Tríptico del Lenguaje, el lenguaje en AICLE contribuye a dominar los diferentes géneros discursivos en contextos profesionales y académicos.
- Las competencias en la expresión escrita en AICLE no solo evalúan la forma y el uso de

la lengua, sino también valoran los conocimientos no lingüísticos y los dominios cognitivos insertados en una cultura distinta.

A partir de los planteamientos anteriores, se concluye que, por un lado, estos debates sobre el enfoque AICLE cuentan con algunos fundamentos teóricos y metodológicos cardinales para nuestro estudio. Por otro lado, es evidente que este marco teórico planteado resulta insuficiente prácticamente para contribuir a la creación de la parte metodológica y práctica del presente trabajo (véase el capítulo I). Concretamente, nos referimos a las aportaciones y carencias en los siguientes aspectos:

- La estructura 4Cs es la herramienta para configurar la guía metodológica de la toma de decisiones en AICLE. A este respecto, cabe preguntar: ¿cómo se puede integrar los distintos elementos del AICLE con los componentes didácticos⁴³ de un currículo? Por esta razón, la primera reflexión en AICLE que defendemos en el capítulo III es la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE (véase el apartado 3.1).
- Respecto a las reflexiones sobre la expresión escrita en AICLE, por un lado, el proceso de aprendizaje, el lenguaje y los ámbitos de uso del producto escrito en la expresión escrita del AICLE asumen bases teóricas y epistemológicas de nuestro estudio. Por otro lado, el instrumento para evaluar las competencias basadas en contenidos específicos en tareas escritas (Vollmer, 2008), con cierta adaptación a nuestro trabajo, puede servir como la herramienta metodológica para evaluar el corpus de textos escritos por alumnos chinos que se analiza en el capítulo V. Sin embargo, nos damos en cuenta de que las propuestas didácticas sobre la expresión escrita en AICLE son escasas. Por lo tanto, la segunda implicación didáctica que proponemos en el capítulo III consiste en algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2).
- Las claves en el diseño de materiales didácticos en AICLE son la autenticidad del *input*, la interactividad y la estimulación de las actividades procedimentales, la autonomía y el desafío de tareas productivas, donde el uso de TIC se destaca mucho. Estas características

⁴³ El *input*, el proceso del aprendizaje y el *output*.

ofrecen múltiples opciones para la creación del material dirigido al alumnado chino que elaboramos en el capítulo VII. No obstante, los criterios para la evaluación de materiales didácticos existentes en AICLE, que necesitan utilizarse como la herramienta del análisis de los materiales de E/LE en el capítulo VI, resultan faltantes. Por este motivo, la tercera implicación didáctica que proponemos en el capítulo III son los criterios para evaluar materiales en AICLE (véase el apartado 3.3).

- Por último, hay que señalar que las teorías y las propuestas didácticas sobre AICLE en el debate actual se encuentran principalmente en Europa y con particular atención en la enseñanza de la lengua inglesa. En este sentido, hace falta investigar sobre las necesidades de la implantación del AICLE en el contexto de la enseñanza del español en China. Esto se realizará en el capítulo IV.

CAPÍTULO III. REFLEXIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN AICLE

3.0 Introducción

Basándonos en el marco teórico planteado en el capítulo II, en este capítulo presentamos algunas reflexiones e implicaciones didácticas en AICLE. El principal objetivo de este capítulo es completar la parte teórica que sirve como base de las partes metodológica y práctica de la tesis. En líneas generales, nuestras ideas surgen a partir de las teorías o propuestas didácticas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este capítulo se compone de tres grandes apartados que tratan respectivamente de propuestas sobre la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE, la expresión escrita en AICLE y la evaluación de materiales didácticos en AICLE. Más específicamente, en el apartado 3.1 defendemos la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE que explica el foco del aprendizaje en cuanto a los elementos 4Cs. El apartado 3.2 comienza definiendo la expresión escrita en AICLE, y sobre la base de esta definición, proponemos una jerarquía de tres niveles por la que los estudiantes pueden mejorar gradualmente las competencias en la expresión escrita en AICLE, asimismo, formulamos algunas modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE que los profesores pueden usar en el aula. En el apartado 3.3 especificamos los criterios para la evaluación de materiales didácticos desde el enfoque AICLE. Por último, en el apartado 3.4 resumimos las ideas relevantes aportadas en este capítulo.

3.1 La visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE

El objetivo de este apartado es clarificar la relación entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos en AICLE e insertarlos en los distintos componentes didácticos de un currículo de lenguas extranjeras. Nuestra pregunta es: ¿cuál es la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE sobre el vínculo entre los distintos elementos lingüísticos y no lingüísticos en el aprendizaje?

Para responder a esta pregunta, ante todo, cabe recordar que el Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1) y los conocimientos de la taxonomía de Bloom (véase el apartado 2.2) constituyen los elementos lingüísticos y no lingüísticos en AICLE. A este respecto, consideramos que los distintos tipos de lengua así como los conocimientos implicados en el aprendizaje de AICLE se corresponden con los distintos componentes didácticos en (véase la tabla 5), como explicamos a continuación.

Tabla 5. *Correspondencia entre el Tríptico del Lenguaje, los conocimientos de la taxonomía de Bloom y los componentes didácticos en AICLE*

El Tríptico del Lenguaje	Los conocimientos de la taxonomía de Bloom	Los componentes didácticos
Lengua de aprendizaje	Conocimientos declarativos y conceptuales	El <i>input</i>
Lengua para el aprendizaje	Conocimientos procedimentales	El proceso de aprendizaje
Lengua a través del aprendizaje	Conocimientos metacognitivos	El <i>output</i>

Como muestra la tabla 5, la lengua de aprendizaje y los conocimientos declarativos, que tratan sobre los conceptos básicos, constituyen el *input* de las nociones. La lengua para el aprendizaje y los conocimientos procedimentales, que implican las funciones comunicativas o las estrategias concretas, conforman el proceso de aprendizaje. Por último, la lengua a través del

aprendizaje y los conocimientos metacognitivos, que desarrollan las habilidades cognitivas superiores, componen el *output* del aprendizaje.

A partir de lo expuesto, defendemos la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE a partir de la visión holística y analítica de los integrantes didácticos del currículo de lenguas extranjeras propuesta por Dubin y Olshtain (1986). Estos autores analizan la lengua basándose en las nociones, el proceso y el producto del aprendizaje y concluyen que la visión holística enfatiza la función, la fluidez y el uso de la lengua, mientras que la visión analítica destaca la forma, la precisión y el análisis de la lengua. Según Dubin y Olshtain (1986), la visión holística y analítica son dos perspectivas opuestas:

[...] cada una de las áreas, el contenido lingüístico, el proceso y el producto de la lengua pueden observarse desde un punto de vista analítico u holístico, creando un continuo en el que la visión analítica se sitúa en un extremo y la visión holística en el otro. [...] Además, cada área tiene un elemento de oposición que tiende a mantener las dos visiones en tensión. (p. 114)⁴⁴

Sin embargo, sostenemos la idea de que estas dos visiones no son contrarias en el enfoque AICLE ecléctico, como se explica a continuación.

- Desde la perspectiva de nociones, afirmamos que en AICLE están presentes tanto la visión holística como la analítica porque los conocimientos declarativos y conceptuales implican la función de la lengua en diferentes áreas disciplinares. Asimismo, la lengua de aprendizaje explicita la forma lingüística.
- Desde la perspectiva del proceso de aprendizaje, consideramos que la visión holística se refleja plenamente en AICLE porque la fluidez es esencial para las comunicaciones relacionadas con los conocimientos procedimentales. Pero también se manifiesta la visión analítica, puesto que la lengua para el aprendizaje presta atención a la precisión lingüística con el objetivo de mejorar la comprensión y la producción de contenidos de la materia (Pérez Torres, 1997-2017).

⁴⁴ Traducción propia del original: “each of the areas, language content, process, and product can be viewed both from a discrete and from a holistic point of view, creating a continuum with the discrete perspective on the one end and the holistic perspective on the other. ... Moreover, in each area there is an element of opposition which seems to keep the two points in tension”.

- Por último, desde la perspectiva del producto de la lengua, ambas visiones se muestran en AICLE porque el uso de la lengua a través del aprendizaje para producir los conocimientos metacognitivos requiere dominios cognitivos superiores.

Como hemos comprobado, tanto la visión holística como la analítica de la lengua de Dubin y Olshtain (1986) se revelan en AICLE desde cada una de las perspectivas del aprendizaje. Esto podría deberse al carácter especial de integración de este enfoque, que aplica una enseñanza ecléctica en todos los componentes didácticos. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que AICLE integra la función de la disciplina con la forma de la lengua en el *input*, combina la fluidez y la precisión de la comunicación en el proceso de aprendizaje y subraya el análisis y el uso de la lengua en su producción metalingüística.

A partir de las consideraciones anteriores, señalamos que la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE es ecléctica entre todos los elementos comunicativos, no lingüísticos, culturales y cognitivos implicados en las nociones, en el proceso y en el producto del aprendizaje. Por tanto, para responder a la pregunta planteada, afirmamos que los contenidos lingüísticos y los no lingüísticos corresponden a los dos lados de la balanza del enfoque AICLE. Aquí rompemos la idea de Dubin y Olshtain (1986), que define las dos visiones del aprendizaje de lenguas extranjeras como una contradicción y, defendemos la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE holística a los distintos enfoques del aprendizaje de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos.

La visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en este apartado no solo guía las consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE que se plantean en el apartado 3.2, sino también dirige los criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE que se especifican en el apartado 3.3.

3.2 Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE

Este apartado se centra en proponer algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. A este propósito recuérdese que, según la revisión bibliográfica, no encontramos una definición explícita de la expresión escrita en AICLE. Por esta razón, aquí definimos la expresión escrita en AICLE para nuestro trabajo. Basándose en esta definición, también proponemos una jerarquía de tres niveles por la que los estudiantes pueden mejorar gradualmente las competencias en la expresión escrita en AICLE. Asimismo, precisamos algunas modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE que los profesores pueden usar en el aula.

3.2.1 La definición de la expresión escrita en AICLE

En este apartado procuramos definir la expresión escrita en AICLE. Para lograr este objetivo, por un lado, revisamos la explicación sobre la enseñanza-aprendizaje de esta destreza tanto en el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) como en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006). Por otro lado, estudiamos los principales enfoques didácticos de la expresión escrita en lenguas extranjeras⁴⁵ clasificados por Shih (1986).

Teniendo en cuenta que AICLE se desarrolla a través del enfoque comunicativo (véase el apartado 2.1), las características de los enfoques interactivos⁴⁶ se reflejan en la expresión escrita en AICLE. En este sentido, resulta importante revisar las escalas ilustrativas de los descriptores para crear los niveles del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). Dichos descriptores (tabla 6), que constituyen las directrices lingüísticas para la enseñanza y el

⁴⁵ Expresión escrita centrada en detalles lingüísticos, expresión escrita centrada en función comunicativa, expresión escrita centrada en procesos y expresión escrita centrada en contenidos.

⁴⁶ Según Richards y Rodgers (1986), los enfoques interactivos en la enseñanza de lenguas extranjeras consisten en el enfoque cognitivo y el enfoque comunicativo.

aprendizaje de la expresión escrita en el contexto europeo, adoptan un enfoque orientado a la acción basado en competencias comunicativas.

Tabla 6. *Escalas ilustrativas de descriptores de los niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo*

ESCRIBIR	A1	A2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
	B1	B2
Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
	C1	C2
Expresión escrita	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Fuente: cuadro 2, cuadro de autoevaluación de los descriptores ilustrativos, 3.4, *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001).

Según el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), la expresión escrita es una de las formas de utilizar la lengua con propósito comunicativo. En las escalas descriptivas de las actividades escritas, mostradas en la tabla 6, se observa que la transmisión de las ideas de manera clara y con una estructura lógica constituye uno de los objetivos clave de la expresión escrita. Además, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos de uso de los textos escritos, estas

escalas clasifican los géneros discursivos en distintos espacios comunicativos, tales como las cartas en el ámbito personal, los informes en el ámbito profesional y los resúmenes en el ámbito académico. A partir de estas escalas, deducimos que las competencias comunicativas que los estudiantes deben dominar para ejercer la expresión escrita son las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas derivadas de la función comunicativa, sin olvidar el estilo apropiado que se debe adoptar de acuerdo con cada género discursivo. En otras palabras, el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) propone que el estudiante-autor domine la diversa tipología textual y el lenguaje apropiado para escribir de acuerdo con el propósito comunicativo.

El *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) contiene inventarios de especificaciones del diseño curricular de la enseñanza del español como lengua extranjera basándose en las descripciones del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). De la misma manera que el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), la expresión escrita en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) se describe como una de las capacidades que el alumno domina como agente social para desenvolverse en las comunicaciones sobre temas cotidianos, profesionales y académicos⁴⁷.

A partir de los planteamientos anteriores, resumimos que los objetivos didácticos del aprendizaje de la expresión escrita mostrados en el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) se centran principalmente en las funciones comunicativas, según el contexto y la necesidad de escribir, en la precisión de la forma lingüística y en la claridad de la información. El logro de dichos objetivos se comprueba, primero, en la organización estructural y, segundo, en el uso del lenguaje de los textos escritos.

⁴⁷ Fuente bibliográfica: El alumno como agente social, Inventario 1 Objetivos generales, *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006).

En otras palabras, en las dos obras la función comunicativa y el dominio lingüístico son los objetivos primarios de la expresión escrita.

Por esta razón, podemos afirmar que la expresión escrita definida en el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) también se muestra en los dos enfoques didácticos de la expresión escrita clasificados por Shih (1986): la expresión escrita centrada en funciones y la expresión escrita enfocada en detalles lingüísticos. Asimismo, también observamos que dichos descriptores se adaptan al elemento comunicativo de AICLE, el cual destaca tanto la forma como la función de la lengua en el aprendizaje, como defiende la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE en el apartado 3.1.

No obstante, además de los elementos lingüísticos, los contenidos no lingüísticos y los culturales también constituyen un aspecto esencial en el aprendizaje de la expresión escrita del enfoque AICLE. En realidad, dichos contenidos se relacionan estrechamente con el uso de la lengua meta, en el sentido de que se insertan en diferentes contextos comunicativos y condicionan el lenguaje específico del género escrito correspondiente.

Siguiendo esta línea teórica, consideramos que la integración de contenidos lingüísticos, no lingüísticos y culturales en la expresión escrita en AICLE es acorde con la expresión escrita orientada a contenidos clasificado por Shih (1986). Según ese autor, la expresión orientada a contenidos también adopta otros métodos del aprendizaje de lenguas extranjeras guiados por contenidos no lingüísticos⁴⁸.

En relación con el enfoque orientado a contenidos, Shih (1986) define la expresión escrita como una parte de la socialización por la que los autores realizan comunicaciones por escrito de índole cultural, profesional o académica dependiendo de los contenidos temáticos de la disciplina referente. De dicha definición, se desprende que tanto los conocimientos temáticos

⁴⁸ Por ejemplo, la expresión escrita en la inmersión y en la instrucción basada en contenidos, presentadas en el apartado 2.1.

y culturales, como las habilidades profesionales y académicas, junto con las expresiones específicas de la disciplina no lingüística, son necesarios en el aprendizaje de la expresión escrita. En otras palabras, además de las competencias comunicativas generales de la lengua que describen el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), el dominio de las competencias comunicativas basadas en contenidos específicos (Dalton-Puffer, 2007) también conforma otro elemento esencial de la expresión escrita en AICLE.

Finalmente, desde la perspectiva cognitiva del AICLE, entendemos que la expresión escrita, a modo de destreza productiva, se entienda como la reinterpretación y reconstrucción de contenidos lingüísticos, no lingüísticos y culturales en el texto. En otras palabras, el proceso de escribir debe implicar el desarrollo de los procesos cognitivos hacia el orden superior. A este respecto, nuestra idea se apoya en los trabajos de Lyster (2007) y de Mehisto *et al.* (2008), en los que el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE se diseña como una serie de etapas interrelacionadas caracterizadas por la implicación constante de la negociación entre el profesor y los alumnos, como presentábamos en el apartado 2.4.2. De este modo, se lleva a cabo el andamiaje de recepción, transformación y producción, que contribuye a generar lluvia de ideas y a desarrollar la cognición durante la expresión escrita.

A partir de lo comentado, proponemos una definición de la expresión escrita en AICLE: una destreza productiva que reinterpreta y reconstruye contenidos específicos de la disciplina referida desde la perspectiva cultural de la lengua meta a través del desarrollo de los procesos cognitivos, con un enfoque holístico de la expresión escrita basada en detalles, funciones, contenidos y procesos. Esta definición sirve como fundamento teórico para desarrollar las siguientes consideraciones pedagógicas sobre la expresión escrita en AICLE.

3.2.2 Jerarquía de tres niveles de la expresión escrita en AICLE

En relación con el desarrollo cognitivo de BICS a CALP en AICLE presentado en el apartado 2.2, Coyle *et al.* (2010) y Vollmer (2008) sostienen la idea de que en el aula AICLE se trabaja la expresión escrita con fragmentos y textos que se aproximan más a los discursos realizados en los contextos profesionales y académicos. Basándose en esta idea, Llinares *et al.* (2011) sugieren que en AICLE no es necesario trabajar específicamente las oraciones ni las palabras porque no se corresponden con la comunicación real.

Aunque el aula AICLE necesita simular los contextos auténticos de la comunicación escrita, la postura de Llinares *et al.* (2011) nos parece extrema, porque no es factible ni práctico trabajar el discurso escrito a nivel textual, basado en un nuevo tema específico, en estudiantes de nivel básico o desde el inicio del aprendizaje. En efecto, de acuerdo con el desarrollo cognitivo en AICLE, por un lado, proponemos trabajar las palabras y las oraciones a modo de prácticas procedimentales cuando se enseña la expresión escrita basada en los contenidos nuevos de una materia. Por otro lado, sugerimos incrementar gradualmente la proporción de las actividades escritas a nivel textual a medida que el alumnado aumente el nivel lingüístico y cognitivo (véase la Matriz de AICLE en el apartado 2.3.1.2.2) y amplíe los conocimientos no lingüísticos y culturales. En este sentido, las tareas escritas como *output* del aprendizaje del enfoque AICLE podrían ser discursos textuales.

Al igual que lo expuesto en el apartado 2.4.3, los productos escritos de AICLE se interpretan como discursos creativos que usan recursos lingüísticos apropiados de acuerdo con la función comunicativa del género correspondiente. Por lo tanto, consideramos que las competencias basadas en contenidos específicos⁴⁹ en la expresión escrita propuestas por Vollmer (2008),

⁴⁹ La presentación de conocimientos no lingüísticos, las competencias procedimentales y la comunicación con el lenguaje específico.

que explicamos en el apartado 2.4.4, se interpretan como objetivos didácticos a los que pretendemos llegar con la enseñanza de la expresión escrita en AICLE.

Sobre la base de las competencias establecidas por Vollmer (2008), afirmamos que el fin del aprendizaje de la expresión escrita en AICLE consiste en lograr un resultado integral, que dote al estudiante de la capacidad de presentar los contenidos no lingüísticos con corrección, claridad y coherencia, de las habilidades cognitivas superiores y de la competencia comunicativa general y específica. En este sentido, los discursos escritos que trabajan en el aula AICLE son los que organizan los conocimientos no lingüísticos y culturales a nivel textual, que muestran el uso comunicativo del lenguaje académico/específico y las habilidades de pensamiento cognitivo alto del estudiante-autor. Por lo tanto, creemos que las propiedades del discurso escrito⁵⁰, que proponen Cassany, Luna y Sanz (1994), aunque pertenecen a todos los textos escritos, pueden ser adaptadas para conformar los criterios pedagógicos de la expresión escrita en AICLE, teniendo en cuenta, principalmente, los contenidos no lingüísticos implicados.

En el presente trabajo, proponemos una jerarquía de la expresión escrita de tres niveles (véase la figura 13), por la que los estudiantes pueden avanzar gradualmente desde el nivel inicial hasta el avanzado, mejorando las competencias de Vollmer (2008), para producir un producto escrito eficaz en AICLE (véase el apartado 2.4.3). De hecho, dicha jerarquía no solo se elabora de acuerdo con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE (véase el apartado 3.1), sino también incluye las características del discurso escrito⁵¹ que proponen Cassany *et al.* (1994).

⁵⁰ Consisten en las correcciones morfosintácticas, léxicas y ortográficas, en la adecuación, la coherencia, la cohesión, el estilo y en la presentación exterior del texto escrito.

⁵¹ Véanse también en Cassany (2005a).



Figura 13. Jerarquía de tres niveles de la expresión escrita en AICLE.

Como muestra la figura 13, la expresión escrita en AICLE consta de tres niveles: el nivel estándar, el nivel comunicativo y el nivel creativo. En términos generales, el primer nivel de la estandarización se refiere al análisis y uso de la normativa estándar del lenguaje, que se corresponde con las competencias lingüísticas generales que los estudiantes deben dominar en cualquier enfoque de la expresión escrita. Este nivel es el más fácil de alcanzar. El segundo nivel de la comunicación alude a la aplicación eficaz de los recursos lingüísticos y no lingüísticos de la expresión escrita y al dominio de la forma de organizar la información para cumplir la función comunicativa determinada, por lo que su dificultad es mayor con respecto al primero. Por último, el tercer nivel de la creación hace referencia a la demostración de los dominios cognitivos altos en la expresión escrita y corresponde al nivel superior de la jerarquía. A continuación, especificamos los referentes de cada uno de los niveles de acuerdo con las características del discurso escrito propuestas por Cassany *et al.* (1994) y también mostramos su correspondencia con el Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1), como indica la tabla 7.

Tabla 7. Correspondencia de los niveles de la jerarquía de la expresión escrita en AICLE con las características del discurso escrito y el Tríptico del Lenguaje

Niveles de la jerarquía de la expresión escrita en AICLE	Características del discurso escrito	El Tríptico del Lenguaje
Nivel estándar	<ul style="list-style-type: none"> •Las correcciones morfosintácticas •Las correcciones léxicas •Las correcciones ortográficas 	Lengua de aprendizaje
Nivel comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> •La adecuación •La coherencia •La cohesión •La presentación limpia 	Lengua para el aprendizaje
Nivel creativo	<ul style="list-style-type: none"> •El estilo 	Lengua a través del aprendizaje

3.2.2.1 El nivel estándar

Un texto de AICLE, al igual que cualquier otro texto, debe respetar las normas de la lengua meta, porque la forma lingüística es un elemento que siempre se destaca en AICLE (a este respecto, véanse, Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Martín del Pozo, 2014). Asimismo, Lyster y Ranta (1997) y Lyster (2007) defienden que las normas lingüísticas son estrategias legítimas encaminadas al desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, el nivel estándar, que proponemos en la jerarquía, consta de las propiedades textuales de las correcciones morfosintácticas, léxicas y ortográficas (véase la tabla 7) que presentan Cassany *et al.* (1994).

A diferencia de la expresión escrita centrada en los detalles lingüísticos (Shih, 1986), es obvio que en la expresión escrita en AICLE dichas correcciones lingüísticas tienen que ver con los contenidos no lingüísticos implicados en el texto. Es decir, las correcciones lingüísticas, además de aplicarse en las expresiones generales, también deben emplearse en el uso de los conceptos, los términos y las expresiones sobre los contenidos no lingüísticos. En este sentido,

el léxico general y específico que se utiliza debe estar recogido por los diccionarios de referencia. Asimismo, todas las construcciones de contenidos no lingüísticos, organizadas en unidades sintagmáticas, frases y oraciones, deben respetar las normas de la morfología, la sintaxis y la ortografía de la lengua española dentro del área disciplinar no lingüística.

Según lo comentado, afirmamos que el nivel estándar se corresponde con la lengua de aprendizaje del Tríptico del Lenguaje (véase la tabla 7) y que el código lingüístico estándar se define tanto en el lenguaje general propiamente dicho como en el lenguaje específico basado en contenidos temáticos. Por lo tanto, consideramos que LFE, presentado en el apartado 2.4.3, se considera la clave pedagógica de AICLE para que los estudiantes alcancen el nivel estándar de la expresión escrita.

3.2.2.2 El nivel comunicativo

Insistimos en que el nivel estándar, como base de la jerarquía que proponemos, es el nivel básico de la expresión escrita en AICLE. Por eso, podría incorporarse desde el principio en el aprendizaje. No obstante, el uso de la lengua estándar no significa que el texto sea comprensible. Debido a que el producto escrito, como género discursivo, tiene una finalidad comunicativa, así lo enunciamos en el apartado 2.4.3, el segundo nivel que debe alcanzar la expresión escrita en AICLE es la comunicación. En este sentido, el nivel comunicativo que proponemos consta de las propiedades textuales de la adecuación, la coherencia, la cohesión y la presentación limpia (véase la tabla 7) que exponen Cassany *et al.* (1994).

Según Cassany *et al.* (1994), a la hora de escribir un género discursivo de un área disciplinar concreta, el propósito comunicativo estará determinado por las convenciones pragmáticas, sociales y discursivas establecidas en el género correspondiente. Además, los diferentes géneros discursivos también seleccionan los registros apropiados conforme al contexto comunicativo. Por ejemplo, el nivel de formalidad (culto / estándar / dialecto / vulgar), el

tratamiento personal (tú / vos / usted) la modalidad del lenguaje (escrita / oral), y la actitud (objetiva / subjetiva). El cumplimiento de los elementos mencionados contribuye a la adecuación textual. Según estas consideraciones, confirmamos que la adecuación es un elemento importante en la eficacia comunicativa del texto basado en contenidos específicos⁵². El texto escrito de AICLE, que incluye informaciones precisas de la disciplina no lingüística, debe ser comprendido por sus lectores. Es decir, debe mantenerse una correlación ajustada entre el uso del lenguaje y la aportación de los conocimientos no lingüísticos. En este sentido, por un lado, los contenidos de la disciplina correspondiente tienen que estar seleccionados cuidadosamente para que expresen de forma adecuada el propósito comunicativo. Por otro lado, para facilitar la comprensión de los lectores, dichos contenidos seleccionados deben organizarse en párrafos monotemáticos con un orden lógico. De esta manera, la coherencia textual no solo muestra los conocimientos referentes al tema, sino también contribuye a construir la macroestructura efectiva del texto.

Además de la coherencia macrotectual comentada, las palabras, oraciones y párrafos deben ser interpretados en relación con los demás elementos mediante la cohesión gramatical, discursiva y ortográfica en la microestructura del texto. Con respecto a la gramática, un texto bien cohesivo mantiene la concordancia gramatical⁵³ y relaciona los contenidos con nexos oracionales⁵⁴. En cuanto al discurso, un texto bien cohesivo incluye varios mecanismos intencionales⁵⁵ para enlazar oraciones y secuencias discursivas según la tipología textual⁵⁶ correspondiente, de modo claro, para construir oraciones y párrafos interrelacionados semánticamente. Con referencia a la ortografía, un texto cohesivo usa signos de puntuación

⁵² Véase también el trabajo de Vollmer (2008).

⁵³ El género gramatical y el número gramatical, los diferentes grados de deixis, etc.

⁵⁴ Palabras de enlace, conjunciones, etc.

⁵⁵ Sinónimos, pronombres, marcadores discursivos, etc.

⁵⁶ Descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo y dialogado.

adecuados y claros, que ordenan las ideas y establecen la jerarquía sintáctica de las proposiciones en diferentes frases y párrafos, para eliminar ambigüedades. En resumen, la coherencia junto con la cohesión permiten un procedimiento tanto macrotextual como microtextual para el desarrollo lógico de los contenidos en la expresión escrita.

A partir de todas las consideraciones mencionadas sobre el nivel comunicativo, concluimos que los conceptos de la adecuación, la coherencia textual y la cohesión, forman los hitos esenciales que contribuyen a lograr el propósito comunicativo de un texto. En términos generales, resumimos que el alcance del nivel comunicativo requiere el dominio de las competencias comunicativas generales y específicas basadas en la disciplina no lingüística. En este sentido, el nivel comunicativo que proponemos en la jerarquía está conforme con la lengua para el aprendizaje del Tríptico del Lenguaje (véase la tabla 7). Por lo tanto, para que los estudiantes alcancen el nivel comunicativo, además de LFE, la pedagogía AICLE también debe contener LFA (véase el apartado 2.4.3).

Aparte de las competencias comunicativas, creemos que una presentación limpia del texto también facilita la comprensión para el lector. Nos referimos a la apariencia exterior del texto determinada por las convenciones sociales, tal y como proponen Cassany *et al.* (1994) acerca de la propiedad de la presentación. Efectivamente, tanto la limpieza del texto en cuanto al margen, el formato y el tipo de letra como la disposición de las distintas partes⁵⁷ son factores importantes de la presentación limpia de un texto escrito.

Debido a que, actualmente, la mayoría de la expresión escrita se elabora de forma electrónica con el ordenador, los procesadores de textos⁵⁸, en general, ya tienen incorporados programas de corrección automática de la ortografía, además de ofrecer al usuario diversas técnicas

⁵⁷ Título, índice, introducción, bibliografía, etc.

⁵⁸ WPS, Microsoft Word, etc.

tipográficas, de diseño gráfico, de elaboración de tablas, etc. Dichas medidas evitan, *grosso modo*, las faltas en la limpieza del texto (Cassany, 2005a). No obstante, es evidente que los procesadores no pueden solucionar todas las convenciones de la presentación limpia del texto porque no contienen los dominios cognitivos necesarios para distinguir cada contexto. Por este motivo, cuando el nivel del alumnado lo permita, recomendaríamos la consulta de las obras normativas de estilo⁵⁹ para la elaboración de trabajos escritos académicos. La selección de estas normativas se determinaría de acuerdo con el campo disciplinar al que pertenece la expresión escrita.

Según la presentación de los elementos del nivel comunicativo, observamos que la competencia comunicativa, tanto la general como la basada en contenidos temáticos, es más compleja y difícil de alcanzar que los elementos del nivel estándar debido al carácter pragmático de la comunicación. Por lo tanto, creemos que el nivel comunicativo requiere el entendimiento profundo de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos en la producción escrita. No obstante, este nivel, a pesar de que se encuentra en la parte intermedia de la jerarquía, también es un requerimiento esencial de la expresión escrita, porque el producto escrito en AICLE tiene una finalidad comunicativa (véase el apartado 2.4.3). En otras palabras, creemos que el nivel comunicativo debe integrarse con el avance del nivel estándar y desarrollarse simultáneamente con el dominio de las competencias lingüísticas desde el principio del aprendizaje.

3.2.2.3 *El nivel creativo*

Tanto el nivel estándar como el nivel comunicativo son requisitos básicos del aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Sin embargo, además de cumplir estos mínimos, teniendo en

⁵⁹ Las obras sobre normativas de estilo más utilizadas a nivel internacional son el estilo APA (American Psychological Association, 2016), que predomina en Ciencias Sociales; el estilo Chicago (University of Chicago, 2010), cuyo uso se ha extendido especialmente en el área de las humanidades y las ciencias sociales; el estilo IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2016), que se utiliza en publicaciones científicas del campo de la ingeniería, y el estilo multidisciplinar UNE-ISO 690 (Asociación Española de Normalización y Certificación, 2013), traducido de la Norma ISO 690:2010 *Information and documentation*.

cuenta el elemento cognitivo en el AICLE (véase el apartado 2.3.1.1), consideramos que la expresión escrita en AICLE puede alcanzar un nivel superior en cuanto a la presentación y la organización de los contenidos no lingüísticos y en el uso del lenguaje. En otras palabras, debe mostrar las habilidades de pensamiento cognitivo del orden superior del estudiante-autor, tales como el pensamiento analítico y los juicios críticos sobre los contenidos no lingüísticos existentes.

Dichas habilidades, pertenecientes a los procesos cognitivos del orden superior (véase el apartado 2.2), introducen el nivel creativo, que es el superior de la jerarquía propuesta. De este modo, la pedagogía AICLE sobre la expresión escrita está orientada a estimular la creatividad del estudiante-autor. Por lo tanto, el nivel creativo que proponemos incluye al estilo como una propiedad textual (véase la tabla 7) como plantean Cassany *et al.* (1994).

Creemos que el nivel creativo no solo abarca las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita propuestas por Vollmer (2008), presentadas en el apartado 2.4.4, sino también las eleva hacia un nivel que combina el propio estilo escrito con las habilidades cognitivas superiores del estudiante-autor, como explicamos a continuación.

Respecto a la presentación de los conocimientos no lingüísticos, consideramos que la producción escrita sobre un tema específico no debería efectuarse copiando los conceptos y términos propuestos por otros autores, sino que el estudiante-autor debería mostrar la comprensión del tema plasmando sus propias reflexiones, evaluaciones y críticas basándose en los conceptos existentes y con argumentos razonables. En otras palabras, en vez de reproducir los conocimientos declarativos y conceptuales, la expresión escrita a nivel creativo pretende crear los conocimientos procedimentales y metacognitivos.

Consideramos que la aportación de reflexiones creativas es importante en la expresión escrita en AICLE, porque estas forman parte esencial de los textos argumentativos, descriptivos y

explicativos. Los géneros discursivos, que presentan estas tipologías textuales como secuencia dominante, se producen, principalmente, en los ámbitos profesionales y académicos, como comentábamos en el apartado 2.4.3. En este sentido, la presentación de conocimientos no lingüísticos a nivel creativo contribuye al desarrollo de CALP, que supone el último objetivo de AICLE (véase el apartado 2.2).

En cuanto a la organización de contenidos no lingüísticos en el texto, el nivel creativo, aunque también se preocupa por la aplicación de la sintaxis estándar y particular del área disciplinar, al igual que el nivel estándar y comunicativo, pretende evaluar la riqueza sintáctica del estudiante-autor. Efectivamente, la creatividad requiere que el texto tenga una sintaxis madura. Es decir, las informaciones e ideas tratan de organizarse con estructuras complejas y variadas, sin el uso repetitivo de oraciones estructuralmente similares ni la acumulación de oraciones simples.

Respecto al uso del lenguaje, Cassany (2005a) sugiere que el estudiante-autor del texto asuma riesgos para enriquecer la variedad expresiva. En relación con esta idea, Vollmer (2008) también propone que tanto el uso del lenguaje general como el específico en la expresión escrita en AICLE deben intentar ser variados. Por tanto, para generar más variedad en el lenguaje, sugerimos, por un lado, que en el vocabulario académico general, a nivel creativo, se empleen más sinónimos para reducir la repetición de palabras en el texto y, por otro lado, que el vocabulario, los términos y las expresiones específicas basados en un tema sean diversos y precisos.

A partir de las consideraciones mencionadas, afirmamos que el nivel creativo, a diferencia del nivel estándar y comunicativo, no supone un requisito imprescindible que el estudiante-autor deba cumplir en la expresión escrita desde el inicio. Sin embargo, el alcance del nivel creativo hace que el texto se aproxime más a los géneros discursivos de los ámbitos profesionales y

académicos, asimismo, creemos que es el nivel de la jerarquía que muestra el estilo propio de escritura del autor. Es decir, en el nivel creativo se puede apreciar la diferencia entre un producto escrito de otro, aunque estén basados sobre el mismo tema no lingüístico, porque las habilidades cognitivas del orden superior de cada estudiante-autor son únicas.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, resumimos que el nivel creativo se corresponde con la lengua a través del aprendizaje del Tríptico del Lenguaje (véase la tabla 7). Es decir, las expresiones del estudiante-autor implican a la competencia metalingüística para mostrar los conocimientos reflexionados y analizados. En consecuencia, para alcanzar el nivel creativo, el aprendizaje desde las perspectivas de LFE y LFA no es suficiente. En cambio, el lenguaje en AICLE, que presentamos en el apartado 2.4.3, podría estar contenido en la pedagogía de la expresión escrita en AICLE. En otras palabras, el nivel creativo es el objetivo final en el aprendizaje de la expresión escrita en AICLE.

3.2.2.4 Resumen de la jerarquía de la expresión escrita en AICLE

Con el avance de los niveles descritos en la jerarquía, los estudiantes no solo desarrollan las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita (Vollmer, 2008), sino también mejoran la calidad del texto escrito.

En resumen, el nivel estándar es el más fácil de alcanzar en el aprendizaje porque solo implica la lengua propiamente dicha y la competencia lingüística específica basada en los conocimientos declarativos y conceptuales de la materia referida. El nivel comunicativo es la clave para determinar si el producto escrito es comprensible, por lo que el texto de presentación limpio debe comprender contenidos no lingüísticos adecuados y coherentes organizados cohesivamente de acuerdo con la función comunicativa del género discursivo. Por último, el nivel creativo muestra las estrategias y habilidades propias, que permiten aplicar, evaluar y producir los conocimientos de cada estudiante-autor y que constituyen los últimos objetivos

didácticos de AICLE desde la perspectiva cognitiva (véase el apartado 2.3.1.1).

En el avance gradual del aprendizaje, cuyo fin es el nivel creativo de la jerarquía propuesta, llegamos a la conclusión de que la expresión escrita en AICLE, por una parte, debe respetar el proceso andamiado de las etapas interrelacionadas (véase el apartado 2.4.2), por otra parte, debe implicar el lenguaje en AICLE (véase el apartado 2.4.3). En otras palabras, la pedagogía en la jerarquía de la expresión escrita en AICLE contribuye a producir textos que implican los elementos 4Cs de AICLE, presentados en el apartado 2.3.1.1.

3.2.3 Modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE

Los tres niveles de la jerarquía de la expresión escrita, que proponíamos en el apartado 3.2.2, muestran los objetivos didácticos que los estudiantes-autores van alcanzando gradualmente durante el aprendizaje en AICLE. En este apartado, nos centramos en presentar algunas modalidades pedagógicas en las que se introducen dichos objetivos.

Basándose en la teoría del *input* de cuatro etapas⁶⁰ en la enseñanza de lenguas extranjeras de Krashen (1985), Shih (1986) propone cinco modalidades de enseñanza de la expresión escrita académica basada en contenidos. Aunque estas modalidades se limitan a la expresión escrita académica, según Shih (1986), contribuyen a desarrollar las habilidades cognitivas y las competencias comunicativas. Asimismo, se vinculan con los conocimientos de las diferentes disciplinas no lingüísticas.

Consideramos que las modalidades de Shih (1986) implican contenidos lingüísticos y no lingüísticos de la perspectiva cultural de la lengua meta a través del desarrollo de los procesos cognitivos, que se corresponden con la definición de la expresión escrita en AICLE que proponíamos en el apartado 2.3.1. Por lo tanto, creemos que dichas modalidades, con cierta

⁶⁰ Krashen (1985) clasifica el *input* en cuatro tipos diferentes: *input* comprensible, *input* modificado, *input* inalterable e *input* auténtico.

adaptación en el presente trabajo, también resultan útiles para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE. A partir de las características peculiares de las distintas modalidades de Shih (1986), que exponemos a continuación, proponemos que cada modalidad adaptada se utilice para llevar a cabo la pedagogía de la expresión escrita en AICLE en función del nivel de dominio de la lengua meta y de los conocimientos que tengan los estudiantes, como muestra la tabla 8.

Tabla 8. *Uso de las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE en función del nivel de estudiantes*

Modalidad de enseñanza de la expresión escrita en AICLE	Nivel de estudiantes que sugerimos aplicar esta modalidad
El módulo centrado en temas	Estudiantes con español de nivel inicial
El curso de la expresión escrita académica basada en contenidos	
El curso de LFE centrado en contenidos	Estudiantes con español de nivel intermedio
El curso de multidestrezas de LFA	
La expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos	Estudiantes con español de nivel avanzado

3.2.3.1 *El módulo centrado en temas*

Según Shih (1986), el módulo centrado en temas (*Topic-centered modules*, en inglés), en un principio, hace referencia al curso de la expresión escrita conformado por módulos independientes centrados en los temas respectivos. Es decir, que los contenidos temáticos que guían cada módulo son distintos. No obstante, debido a la especialización de los temas en cada módulo, Shih (1986) propone otra alternativa que actualmente sustituye al formato original: los módulos relacionados temáticamente pueden desarrollarse en conjunto para extenderse a un curso basado en diferentes contenidos disciplinares integrado con prácticas de otras destrezas comunicativas con el fin de simular contextos académicos auténticos.

De acuerdo con esto, observamos que la propuesta del formato que permite tratar las destrezas lingüísticas del módulo centrándose, al mismo tiempo, en temas que le son específicos concuerda con la interrelación entre la expresión escrita y las otras destrezas establecidas en el proceso de aprendizaje en AICLE (véase el apartado 2.4.1). Además, la implicación de estas destrezas también estimula la cognición durante el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, consideramos que el módulo centrado en temas se puede usar en el aula AICLE para llevar a cabo las distintas etapas del proceso de la expresión escrita presentadas en el apartado 2.3.2.

Debido a la integración de contenidos de varias disciplinas no lingüísticas en el módulo, Shih (1986) sugiere la aplicación de esta modalidad en la enseñanza de la expresión escrita para los estudiantes del nivel superior de la lengua meta, porque es posible que estos estén interesados en los conocimientos nuevos de varias disciplinas académicas y su nivel de la lengua les permita comprender, escribir y discutir sobre dichos contenidos.

No obstante, la propuesta de Shih (1986) se orienta hacia la enseñanza para los estudiantes extranjeros de la escuela secundaria, que se preparan para la futura carrera universitaria. En el presente trabajo, como nuestro interés se limita al contexto universitario en China, consideramos que el módulo centrado en temas también se puede emplear para los estudiantes universitarios chinos que tengan un español de nivel básico. Asimismo, sugerimos integrar la expresión escrita con las disciplinas no lingüísticas del currículo actual.

De aquí deducimos que, por un lado, la variación de los temas no lingüísticos implicados en la modalidad presentada ayuda a despertar el interés de los estudiantes en las diversas disciplinas universitarias desde el principio del aprendizaje. Por otro lado, que la expresión escrita sobre temas incluidos en el currículo actual permite evaluar y profundizar los conocimientos adquiridos en otras clases. Sobre el segundo punto, los estudiantes desarrollan los dominios

cognitivos superiores en la expresión escrita en la lengua meta.

No obstante, el enfoque de la forma lingüística, que no se enfatiza en la propuesta de Shih (1986), en nuestra opinión, debe prestar especial atención en la enseñanza dirigida a los estudiantes chinos de nivel básico, debido a la distancia cultural y a que todavía manifiestan un dominio inmaduro del español. Por eso, proponemos ofrecer andamiaje lingüístico durante la transformación de los conocimientos temáticos y la producción escrita cuando se emplea el módulo centrado en temas. Por ejemplo, el uso de la tabla de temas y el guion de escritura, como presentamos en el apartado 2.3.2.1.

3.2.3.2 El curso de la expresión escrita académica basada en contenidos

Según Krashen (1985), el curso de la expresión escrita académica basada en contenidos (*Content-based academic writing courses*, en inglés) tiene como objetivo preparar a los estudiantes para que lleven a cabo las actividades escritas en todas las disciplinas académicas. La enseñanza se diseña como un proceso por el cual los estudiantes puedan solucionar los problemas por sí mismos a través de la selección de los materiales, de la aplicación de las habilidades cognitivas y de la organización de los conocimientos e ideas en el texto escrito.

En efecto, entendemos que esta modalidad intenta diseñarse de acuerdo con las necesidades y los conocimientos antecedentes del alumnado. Es decir, la selección de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos es flexible y depende del nivel del alumnado.

Además, al igual que el módulo centrado en temas, esta modalidad también pretende enseñar la expresión escrita aprovechando las otras destrezas comunicativas, que servirán a la vez para el aprendizaje de las diferentes disciplinas académicas. A este respecto, Bazerman (1985) indica que el curso de la expresión escrita académica basada en contenidos introduce las técnicas y metodologías necesarias para buscar, evaluar e investigar los datos y los contenidos. Según esta idea, entendemos que esta modalidad no solo practica la destreza escrita, sino

también desarrolla las habilidades estratégicas para realizar actividades sobre las disciplinas no lingüísticas pertinentes, que es una de las finalidades didácticas desde la perspectiva de contenidos no lingüísticos del AICLE (véase el apartado 2.3.1.1).

Por otra parte, teniendo en cuenta la dificultad que conlleva el desarrollo concurrente de las habilidades de las disciplinas no lingüísticas y la destreza escrita, con el fin de motivar al alumnado, Clark (1984) propone que los profesores podrían proveer andamiaje centrado en los conocimientos no lingüísticos. Sobre todo, pueden guiar a los alumnos en la selección de los recursos para llevar a cabo la investigación.

En relación con las consideraciones anteriores, creemos que esta modalidad mantiene una concordancia con la etapa preparativa del proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE, en la que los estudiantes son andamiados con el fin de llevar a cabo la etapa de escribir (véase el apartado 2.4.2).

Krashen (1985) recomienda el empleo de esta modalidad para la enseñanza de la expresión escrita en estudiantes de nivel inicial, porque la formación integrada de las habilidades de las disciplinas no lingüísticas y la destreza escrita contribuye al aprendizaje en todo el currículo⁶¹ (Lyster, 2007). Como esta modalidad también trabaja con actividades escritas de varias disciplinas, en el contexto chino, sugerimos combinar su empleo con el uso del módulo centrado en temas (véase el apartado 3.2.3.1), para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE dirigida a los estudiantes universitarios con español de nivel inicial. Según las consideraciones pedagógicas de estas dos modalidades, la combinación hace que la enseñanza aporte andamiaje enfocado tanto en los conocimientos lingüísticos como en los no lingüísticos

⁶¹ *Language across the curriculum*, en inglés. Hace referencia al aprendizaje de la lengua meta en todas las disciplinas no lingüísticas del currículo.

para facilitar al estudiante-autor que construya los conocimientos y habilidades requeridos en la etapa inicial del aprendizaje.

3.2.3.3 *El curso de LFE centrado en contenidos y el curso de multidestrezas de LFA*

A diferencia de las dos modalidades presentadas, tanto el curso de LFE centrado en contenidos (*Content-centered English-for-special-purposes courses*, en inglés) como el curso de multidestrezas de LFA (*Multiskill English-for academic-purposes Courses*, en inglés) no se orientan hacia la expresión escrita de todas las disciplinas del currículo, sino que se limitan a especificar la expresión escrita basada en una disciplina no lingüística (Krashen, 1985). En este apartado explicamos estas dos modalidades de forma conjunta porque, desde nuestro punto de vista, son complementarias para la pedagogía de la expresión escrita en AICLE.

Según Shih (1986), el primer objetivo del curso de LFE centrado en contenidos es preparar a los estudiantes para que manejen los trabajos escritos de forma eficaz de cara a un futuro empleo profesional. En otras palabras, la expresión escrita en esta modalidad se basa principalmente en LFE del ámbito profesional. En cambio, el curso de multidestrezas de LFA tiene como objetivo formar a los estudiantes en la expresión escrita de textos de ámbito académico, por ejemplo, en el estudio de postgrado.

De acuerdo con estas consideraciones pedagógicas, entendemos que los productos escritos que se trabajan en el curso de LFE centrado en contenidos y de multidestrezas de LFA están orientados a producir textos funcionales. No obstante, los productos escritos del curso de LFE centrado en contenidos están dirigidos a la comunicación en el ámbito profesional. Es decir, consisten en textos como especificaciones de productos, notas de trabajo, informes de reunión, etc., pertenecientes a un género profesional determinado. En cambio, los productos escritos del curso de multidestrezas de LFA están centrados en la comunicación académica. Esto es, se trata

de textos como resúmenes y comentarios de lecturas, ensayos, informes sobre experimentos, etc.

Según las características del curso de LFE centrado en contenidos y el curso de multidestrezas de LFA, resumimos que las dos modalidades especifican la enseñanza de la expresión escrita desde las perspectivas de LFE y LFA, respectivamente (véase el apartado 2.4.3). Es decir, la enseñanza propuesta en estas dos modalidades enfatiza las peculiaridades lingüísticas del lenguaje escrito usado en el ámbito disciplinar específico, tanto en el contexto profesional como en el académico.

De acuerdo con lo expuesto, sintetizamos que estas dos modalidades elevan la dificultad del aprendizaje y requieren un dominio de la lengua a un nivel superior que en el módulo centrado en temas y el curso de la expresión escrita académica basada en contenidos. Por esta razón, como sugiere Shih (1986), estas dos modalidades se adaptan a la enseñanza de la expresión escrita para los estudiantes de todos niveles excepto para los del nivel inicial.

En relación con el enfoque funcional de la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.1) y la idea de Shih (1986), consideramos que el curso de LFE centrado en contenidos y el curso de multidestrezas de LFA pueden integrarse como una modalidad de la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para los estudiantes universitarios en China que dominen el español de nivel intermedio. Cuando los estudiantes alcanzan dicho nivel ya han adquirido las competencias comunicativas generales de la lengua meta y también dominan los conocimientos declarativos y conceptuales de algunas disciplinas no lingüísticas en el currículo. Estos conocimientos y habilidades antecedentes les permiten profundizar en las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita (véase el apartado 2.4.4), que son los objetos del curso de LFE centrado en contenidos y el curso de multidestrezas de LFA.

Creemos que esta modalidad tiene cierta utilidad en el sentido de que ayuda a los estudiantes

en la expresión escrita independientemente de que elijan desempeñar un cargo profesional o que prefieran seguir la carrera académica después de finalizar sus estudios universitarios. En otras palabras, esta modalidad motiva, en gran medida, la expresión escrita de forma instrumental (Dörnyei, 2001a) (véase el apartado 2.3.2.2). Asimismo, consideramos que esta modalidad se adapta con la idea del aprendizaje orientado a las necesidades profesionales en el contexto chino, como comentábamos en el capítulo I.

3.2.3.4 La expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos

La última modalidad que presentamos se denomina asistencia individualizada para la escritura integrada en el currículo (*Individualized help with course-related writing*, en inglés). Según Shih (1986), esta modalidad ofrece asistencia a la expresión escrita en casos oportunos cuando los estudiantes lo necesitan, y por tanto, puede aplicarse para estudiantes de cualquier nivel.

Debido a que la asistencia es un término amplio, existen varias propuestas para llevar a cabo esta modalidad. Varios autores como Raimes (1980) y Fulwiler (1981) proponen que, en esta modalidad, la ayuda debe prestarse a los estudiantes de forma diferente que en las clases convencionales de lenguas extranjeras. Por ejemplo, organizando seminarios, talleres o conferencias de la expresión escrita sobre diversos temas en los que los estudiantes puedan discutir con los especialistas acerca de los contenidos específicos.

Por otro lado, la propuesta del sistema de tutoría (Shih, 1986) también se utiliza mucho en esta modalidad. A través del sistema de tutoría, Shih (1986) sugiere, para la enseñanza de la expresión escrita, simular el modelo de trabajos de los estudios de postgrado, mediante el cual los estudiantes reciben la tutoría individualizada por parte del especialista en el área en que se basa su texto.

Consideramos que, tanto la enseñanza en forma de seminarios como el sistema de tutoría, que proponen los autores en esta modalidad, no siempre resultan factibles de aplicar en el contexto

chino porque la disponibilidad de especialistas restringe su empleo. Es decir, en el contexto de la enseñanza del español en China, es una realidad que los especialistas en español que imparten la docencia en áreas no lingüísticas son escasos.

Sin embargo, lo que podemos aprovechar de esta modalidad es la idea de prestar andamiaje según las necesidades e intereses de la expresión escrita para cada estudiante-autor. Por lo tanto, basándonos en la asistencia individualizada para la escritura integrada en el currículo, proponemos una modalidad denominada Expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos, que está orientada sobre todo a la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para estudiantes de nivel superior.

En esta modalidad propuesta, a diferencia de las modalidades destinadas al alumnado de nivel básico e intermedio⁶², presentadas en los apartados 3.2.3.1, 3.2.3.2 y 3.2.3.3, el profesor no determina el tema de la expresión escrita, en cambio, cada estudiante organiza los conocimientos no lingüísticos que ha adquirido y valora los conocimientos lingüísticos que podría utilizar para escribir un texto basado en un tema no lingüístico. De esta manera, aprovechando la autonomía del aprendizaje, esta modalidad de enseñanza no solo promueve el desarrollo de los dominios cognitivos superiores de los estudiantes, sino también motiva la expresión escrita de acuerdo con su propio interés. En este sentido, logramos el objetivo didáctico del aprendizaje autónomo de la estructura 4Cs (véase el apartado 2.3.1.1). Asimismo, implicamos la motivación del aprendizaje en la pedagogía (véase el apartado 2.3.2.2).

Por otro lado, para alentar la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado (véase el apartado 2.3.2.1), en esta modalidad, podemos aprovechar el sistema de tutoría individualizada de Shih (1986). No obstante, no es necesario que cada profesor sea especialista en el área para guiar la

⁶² El módulo centrado en temas, el curso de la expresión escrita académica basada en contenidos, el curso de LFE centrado en contenidos y el curso de multidestrezas de LFA.

expresión escrita. En esta etapa, el profesor sirve como orientador para clarificar las ideas, revisar el uso del lenguaje, etc., igual que en el paso de la discusión colectiva en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE presentado en el apartado 2.4.2. El producto escrito, como resultado de esta modalidad de enseñanza, está basado en las expresiones metalingüísticas ilustradas por el andamiaje individualizado del profesor, que se corresponde con el lenguaje en AICLE presentado en el apartado 2.4.3.

3.2.3.5 Resumen de las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE

Como hemos analizado a lo largo del apartado 3.2.3, las modalidades de la enseñanza de la expresión escrita académica basada en contenidos que propone Shih (1986), adaptadas en nuestro trabajo de acuerdo con los principios y las metodologías del enfoque AICLE, se pueden aplicar como modalidades pedagógicas en la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para los estudiantes chinos de diferentes niveles.

- En la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para estudiantes de nivel básico, el módulo centrado en temas y el curso de la expresión escrita académica basada en contenidos se centran en proporcionar andamiaje de la recepción y de la transformación de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos para facilitar la producción escrita.
- En la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para estudiantes de nivel intermedio, el curso de LFE centrado en contenidos y de multidestrezas de LFA se especializan más en las competencias basadas en contenidos específicos de las disciplinas no lingüísticas.
- Por último, en la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para estudiantes de nivel avanzado, la expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos desafía las habilidades cognitivas superiores y la autonomía del estudiante-autor.

De acuerdo con lo comentado, todas estas modalidades intervienen en la pedagogía del proceso de aprendizaje de la expresión escrita y del producto escrito en AICLE (véanse los apartados 2.4.2 y 2.4.3), con el fin de mejorar gradualmente la expresión escrita en AICLE de acuerdo con los tres niveles de la jerarquía que proponemos en el apartado 3.2.2. En otras palabras, las

modalidades de la enseñanza de la expresión escrita en AICLE combinan la forma, la función, los contenidos y la cognición de la lengua meta en el aprendizaje de acuerdo con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE y la definición de la expresión escrita en AICLE que proponemos respectivamente en los apartados 3.1 y 3.2.1.

Estas modalidades no solo integran los elementos 4Cs (véase el apartado 2.3.1.1) y, sobre todo, el Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1), sino también aplican las metodologías del AICLE, tales como el andamiaje o la motivación del aprendizaje (véase el apartado 2.3.2). En síntesis, confirmamos que las consideraciones pedagógicas de la expresión escrita en AICLE, que proponemos en el apartado 3.2, provienen de los principios y las metodologías del AICLE que hemos revisado en el capítulo II, por lo tanto, podrían aplicarse en el diseño de material AICLE para la expresión escrita dirigido a alumnos chinos de varios niveles que se llevará a cabo en el capítulo VII.

3.3 Criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE

El objetivo de este apartado es establecer los criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE.

Los materiales didácticos, definidos como un elemento curricular, deben mantener la coherencia con los objetivos, los contenidos, la metodologías y el *output* que están insertados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje (según la definición de *materiales curriculares* en el arriba citado *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes).

Debido a que los distintos currículos de AICLE presentan unas características peculiares en cuanto a los elementos mencionados, la selección y modificación de recursos, el diseño de las actividades y del *output* apropiadas para el aula AICLE constituyen una labor esencial del profesorado y de los diseñadores de los materiales didácticos (Coyle *et al.* , 2010). Además,

como propone Martín Peris (1996), la relación entre los materiales didácticos y el aprendizaje está mediatizada por la forma de intervención del profesorado y alumnado, pues son quienes interpretan su uso. A partir de estas ideas, resumimos que los principales factores que debemos considerar en la evaluación de materiales son los principios y las metodologías que han sido seleccionados para el profesorado y alumnado destinatarios de acuerdo con sus necesidades, como muestra la figura 14.



Figura 14. Factores que debemos considerar en la evaluación de materiales didácticos. Elaboración propia adoptada del término *materiales curriculares* en el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, Instituto Cervantes, 2008

Por esta razón, en la evaluación de un material desde el enfoque AICLE, por una parte, los factores relacionados con los principios didácticos se corresponden con los elementos 4Cs, por los que los estudiantes reciben el *input*, procesan los conocimientos adquiridos en las actividades y producen el *output* para valorar si han logrado los objetivos didácticos. Por otra

parte, los factores que conciernen a las metodologías consisten en los roles que los estudiantes y el profesor desempeñan en el aula AICLE y que están determinados por el andamiaje y los factores afectivos implicados en el aprendizaje.

En resumen, como ilustramos en la tabla 9, proponemos los criterios para evaluar materiales didácticos según las herramientas para el control de la calidad de la pedagogía AICLE, que presentábamos en el apartado 2.3.

Tabla 9. *Criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE*

Factores para la evaluación de materiales didácticos	Criterios para la evaluación en AICLE
Objetivos Contenidos <i>Output</i>	Elementos 4Cs
Metodologías	Roles de los estudiantes y el profesorado determinados por el andamiaje Motivación del aprendizaje

Según Coyle *et al.* (2010), los materiales didácticos podrían ser evaluados en las etapas del *Counter Balanced Approach* de AICLE (Lyster, 2007): el *input*, la negociación de los conocimientos y el *output*. Además de estos planteamientos, creemos que la macroestructura del material también puede valorarse de acuerdo con dichos criterios. En otras palabras, como muestra la tabla 9, sintetizamos que la evaluación de materiales didácticos del enfoque AICLE tiene como finalidad comprobar el funcionamiento efectivo de los elementos 4Cs, las estrategias andamiadas y la motivación del aprendizaje, respectivamente, en la macroestructura, en los conocimientos *input*, en las actividades procedimentales y en la tarea *output* del material referente para guiar el proceso del aprendizaje.

A continuación, a partir de las propuestas de Coyle *et al.* (2010) sobre la evaluación de

materiales didácticos del AICLE⁶³, especificamos cada uno de los criterios para la evaluación de acuerdo con los objetivos didácticos de AICLE (véase el apartado 2.3.1.1).

Consideramos que los contenidos no lingüísticos, por un lado, se reflejan por la variedad de materias incorporadas en la macroestructura del material. Por otro lado, de manera respectiva, los conocimientos declarativos y conceptuales pueden evaluarse en el *input*, los conocimientos procedimentales en las actividades, mientras que los conocimientos metacognitivos pueden valorarse en el *output*, de acuerdo con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en el apartado 3.1.

Según Dubin y Olshtain (1986) y Graves (1996), los materiales deben organizarse de acuerdo con el desarrollo cognitivo de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001)⁶⁴. A este respecto, proponemos adaptar la Matriz de AICLE (Coyle, 1999) (véase la figura 5 del apartado 2.3.1.2.2) para evaluar las distintas secuenciacines didácticas de materiales didácticos, como muestra la figura 15.

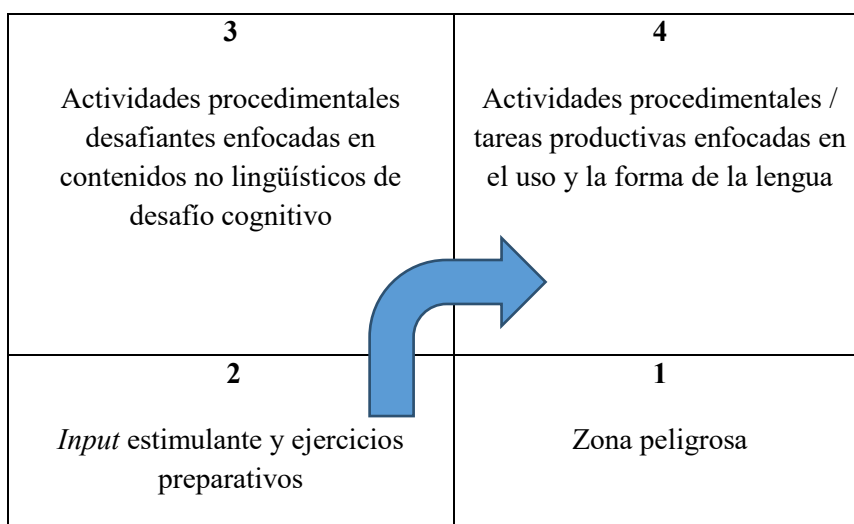


Figura 15. Matriz para evaluar los materiales didácticos en AICLE. Elaboración propia adoptada de la Matriz de AICLE de Coyle (1999).

⁶³ Véanse detalles en el capítulo 5. Evaluación y creación de materiales y actividades para el aula AICLE.

⁶⁴ Véanse también el trabajo de Coyle *et al.* (2010, p. 100) donde proponen una jerarquía de tipos de actividades de acuerdo con el desarrollo de las habilidades de pensamiento cognitivo.

En la Matriz para evaluar las secuenciaci3nes didácticas de materiales didácticos desde el enfoque AICLE (véase la figura 15), los materiales didácticos pueden empezar con el *input* estimulante y los ejercicios preparativos basados en los conocimientos previos sobre el tema, insertados en el cuadrante 2. Más adelante, el material puede contener algunas actividades procedimentales que profundicen en los conocimientos no lingüísticos y desafíen el desarrollo cognitivo, incluidas en el cuadrante 3. Por último, las actividades procedimentales también pueden incluir prácticas centradas en la forma y el uso de la lengua, incorporadas en el cuadrante 4. Asimismo, el material también podría contener tareas productivas orientadas a valorar el dominio de los conocimientos no lingüísticos aprendidos, así como las habilidades cognitivas adquiridas, también insertadas en el cuadrante 4.

De acuerdo con los objetivos didácticos del componente cultural de 4Cs presentados en el apartado 2.3.1.1, analizamos el material desde las tres perspectivas para formar al hablante intercultural⁶⁵ en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006). Proponemos, por un lado, analizar la diversidad de los referentes culturales en la organización del material y la incorporación de conocimientos socioculturales en las informaciones *input* y las actividades procedimentales, y, por otro lado, determinar las habilidades y actitudes interculturales que se requieren en el *output*.

Proponemos que el componente comunicativo en los materiales didácticos se evalúa según el Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1). Es decir, el diseño del *input* se puede evaluar desde el punto de vista de la lengua de aprendizaje, las actividades procedimentales desde la perspectiva de la lengua para el aprendizaje y el diseño del *output* desde la lengua a través del aprendizaje. De esta forma, se extraen las conclusiones, respectivamente, sobre el

⁶⁵ Referentes culturales, saberes y costumbres socioculturales, habilidad intercultural.

uso de las expresiones conceptuales, comunicativas y metalingüísticas de la lengua en las diferentes partes del material.

Debemos tener en cuenta, además, que el análisis del uso de la lengua depende del enfoque de las destrezas comunicativas en el material. Por tanto, el método concreto de evaluación dependerá del tipo de material que se trate. Por ejemplo, no es lo mismo valorar un manual enfocado en todas las destrezas comunicativas que otro más específico solo centrado en algunas de dichas destrezas.

Desde la perspectiva del andamiaje, consideramos que la evaluación de los materiales en AICLE puede aprovechar las opciones instructivas para contrarrestar los contenidos lingüísticos y no lingüísticos de Lyster (2011). En este sentido, el *input* puede ser evaluado si contiene estrategias enfáticas y actividades de conciencias. Las actividades procedimentales pueden ser comprobadas si incluyen actividades individuales y cooperativas. Por último, la tarea productiva puede ser analizada si ofrece negociación como *feedback*.

Para finalizar, de acuerdo con la teoría de motivación de Dörnyei (2001a), comentada en el apartado 2.3.2.2, Coyle *et al.* (2010) proponen que el uso de ilustraciones (colores y tipos de letras) en el diseño exterior del material, el empleo de diferentes formas (textuales, diagramáticas, gráficas o audiovisuales) para presentar el *input*, la variedad en la tipología de las actividades y la consideración del vínculo entre los contenidos y la cultura, así como la utilidad profesional o académica proporcionada en el *input*, en las actividades procedimentales y en la tarea productiva, pueden contribuir a valorar el control de los factores afectivos en el material referente.

Desde la perspectiva del control de factores afectivos y a partir de la propuesta de la autoevaluación retrospectiva (Dörnyei, 2001a) (véase el apartado 2.3.2.2), proponemos ofrecer al alumnado métodos de realizar la autoevaluación al final de cada unidad del material didáctico

de AICLE. De hecho, la autoevaluación puede hacerse de varias formas, por ejemplo, aconsejamos facilitar al alumnado la siguiente hoja de autoevaluación, que está adaptada de la hoja de autoevaluación propuesta por García Santa-Cecilia (1999), como muestra el cuadro 1.

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN	
Alumno	Nivel
Fecha	
Clase	Unidad temática
Material utilizado	
Reflexiones:	
1. ¿Qué conocimientos temáticos sobre la materia he aprendido?	
2. ¿Qué estrategias del aprendizaje he adquirido en las actividades?	
3. ¿Qué referentes y saberes socioculturales del mundo hispánico he conocido?	
4. ¿Qué nuevas expresiones en español sobre el tema he dominado?	
5. ¿Qué aspectos quiero repasar un poco más?	
6. ¿En qué situaciones puedo utilizar estos conocimientos?	
7. ¿Qué partes sobre esta unidad quiero conocer más? ¿Con qué materiales?	

Cuadro 1. Hoja de autoevaluación del enfoque AICLE. Elaboración propia a partir de García Santa-Cecilia (1999).

La hoja de autoevaluación que proponemos (véase el cuadro 1) consta de tres partes: la ficha del alumno, las informaciones generales de la unidad y las reflexiones sobre el aprendizaje. Con las preguntas planteadas en la tercera parte, los estudiantes pueden reflexionar sobre la adquisición de los elementos 4Cs (preguntas 1, 2, 3 y 4), los aspectos que puede mejorar (pregunta 5) y sobre cómo y dónde puede aplicar y profundizar los conocimientos adquiridos

(preguntas 6 y 7) según su propia experiencia en el aprendizaje. Con esta hoja, lo que pretendemos es crear la confianza en el alumno repasando los logros significativos y profundizando su potencialidad en el aprendizaje. De este modo, facilitamos un aprendizaje motivador, dinámico y de mejora continua.

Cabe señalar que ofrecer una sección de autoevaluación no es común en el diseño de la mayoría de los materiales didácticos de E/LE. No obstante, el material de tareas AICLE en ciencias sociales y español *¿Cristóbal Colón Usaba GPS?* (García del Río y San Isidro, 2016) dispone de una sección de autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre el aprendizaje desde las perspectivas de 4Cs a lo largo del uso del material. Asimismo, el material del español para fines específicos *Cultura y Negocios: El español de la economía española y latinoamericana* (Felices, Iriarte, Núñez y Calderón, 2010), que es uno de los objetos de nuestro estudio en el capítulo VI, también incluye una hoja de autoevaluación al final de cada unidad con la que los estudiantes reflexionan acerca de lo que han entendido, las dudas, la utilidad, las preferencias, los méritos y las deficiencias sobre el propio trabajo en las diferentes secciones. Ante estos planteamientos, confirmamos, nuevamente, que la autoevaluación es un proceso esencial en AICLE.

En este apartado hemos determinado los criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE. La evaluación se centra en la macroestructura, en los conocimientos *input*, en las actividades procedimentales y en la tarea *output* en función de los elementos 4Cs, el andamiaje y la motivación del aprendizaje. Estos criterios servirán de sustento a elaborar la herramienta para el análisis de los materiales de E/LE en el capítulo VI.

3.4 Conclusiones del capítulo

Antes de cerrar este capítulo es necesario mencionar las novedades teóricas o metodológicas

en AICLE que hemos propuesto en el presente trabajo. En términos generales, estas aportaciones hacen referencia a la reflexión o el desarrollo de algunas teorías y propuestas didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el enfoque AICLE.

Más específicamente, las novedades radican en los siguientes aspectos:

- 1) La visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE que rompe la contradicción entre la visión holística y analítica de los componentes didácticos del currículo de lenguas extranjeras propuesta por Dubin y Olshtain (1986).
- 2) La definición de la expresión escrita en AICLE que implican los elementos 4Cs; la jerarquía de tres niveles que guían a los estudiantes a mejorar gradualmente las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita; las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE que facilitan a los estudiantes con distintos niveles de dominio de la lengua meta y de los conocimientos.
- 3) Los criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE que parten de los factores para evaluar materiales didácticos definidos en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2008) y según las propuestas de Coyle *et al.* (2010).

Las reflexiones e implicaciones didácticas planteadas en este capítulo, junto con las teorías y las metodologías del enfoque AICLE revisadas en el capítulo II, constituyen la parte teórica de la presente tesis. No obstante, por un lado, el marco teórico de debate actual se basa en investigaciones en el contexto europeo (véase el apartado 2.1), por otro lado, las aportaciones nuevas en este capítulo todavía no se han puesto en la práctica. Por lo tanto, en el capítulo IV, nos centramos en precisar los antecedentes y necesidades de la implantación del enfoque AICLE en el contexto de la enseñanza del español en China.

CAPÍTULO IV. ANTECEDENTES Y NECESIDADES DE LA IMPLANTACIÓN DEL ENFOQUE AICLE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

4.0 Introducción

El capítulo IV conforma el marco contextual de este trabajo, en el que analizamos los antecedentes y necesidades de la implantación del enfoque AICLE en la enseñanza del español en las universidades chinas.

Comenzamos presentando la situación general de la enseñanza del español en las universidades chinas, con especial atención a los enfoques didácticos que se utilizan. Basándonos en esta situación planteada, presentamos en los apartados 4.3, 4.4 y 4.5, la tendencia de integrar el aprendizaje del español con las materias no lingüísticas, respectivamente, en la política lingüística actual establecida por parte del gobierno chino, en la reforma del currículo y, por último, en algunos modelos educativos del español en las universidades chinas. De esta manera, describimos cómo dicha enseñanza, tradicionalmente centrada en los detalles lingüísticos y aislada de los contenidos no lingüísticos (véase el apartado 4.2), está cambiando de modelo. Estas políticas lingüísticas, principios didácticos y metodologías, aunque no se han diseñado de acuerdo con el enfoque AICLE, coinciden en algunas medidas con este.

4.1 Situación de la enseñanza del español en las universidades chinas

Desde principios del siglo XXI, las relaciones internacionales entre China y los países hispánicos han sido cada vez más estrechas en determinados aspectos como el comercio

internacional, la política exterior, la comunicación intercultural, etc. Debido a esta condición, el aprendizaje del español en China ha crecido en los últimos años por el aumento de la demanda de profesionales con buen dominio de este idioma que se requieren para desempeñar cargos en los sectores antes mencionados (Jingsheng Lu, 2015; Zheng, 2015).

Este próspero desarrollo de la enseñanza del español se evidencia en los siguientes aspectos. Por un lado, actualmente, más de 80⁶⁶ universidades chinas ofertan la licenciatura en Estudios Hispánicos⁶⁷. Además, en unas 20 se enseña el español como diplomatura y en otras 20, aproximadamente, como asignatura optativa⁶⁸ o especialidad⁶⁹ para estudiantes de otras carreras (véase el anexo I-a). El número de estudiantes matriculados en estos modelos de enseñanza universitaria alcanza los 22 280 (Instituto Cervantes, 2016). Por otro lado, la cantidad de personas que aprenden español a través de cursos no conducentes a una titulación ofertados en universidades públicas y privadas⁷⁰, en centros académicos del español⁷¹ o en centros privados de idiomas extranjeros⁷² de China se estima entre 50 000 (Zheng, 2015; Zheng, Liu y Wang, 2011).

Según Jingsheng Lu (2008), la mayoría de estos estudiantes chinos aprenden español por motivos profesionales. En el caso de la enseñanza universitaria, la motivación de los

⁶⁶ Según la comunicación oral de Jingsheng Lu en el Simposio de Enseñanza del Español en Universidades Chinas convocado el 13 de octubre de 2017, China ya cuenta con 82 universidades que ofrecen licenciatura en Estudios Hispánicos.

⁶⁷ Los Estudios Hispánicos en el presente trabajo hacen referencia a aquellas enseñanzas universitarias chinas en las que los alumnos tienen como meta el dominio del español, el conocimiento de su literatura y su realidad política, económica y sociocultural. Este término es equivalente a Filología Hispánica en el contexto chino como denominan los grandes hispanistas chinos (p. ej., Yansheng Dong, Jingsheng Lu, Shujiu Zheng) en sus trabajos.

⁶⁸ Por ejemplo, Lanzhou University ofrece la asignatura del español dirigida a todos los estudiantes para obtener créditos optativos.

⁶⁹ Por ejemplo, la licenciatura en Traducción e Interpretación Especializada en Español de Pingdingshan University y la licenciatura en Relaciones Internacionales Especializadas en Español de University of Nottingham Ningbo China.

⁷⁰ Por ejemplo, los cursos de español para fines profesionales ofrecidos en China University of Petroleum, North China University of Water Resources and Electric Power.

⁷¹ Por ejemplo, los cursos de DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) en el Instituto de Cervantes en Pekín y Shanghai.

⁷² Por ejemplo, los cursos de español para adultos, jóvenes y niños impartidos en la Institución New Oriental Education, la escuela de español Qianyi.

estudiantes está relacionada con el ejercicio del empleo futuro, porque se les exigirá en los sectores laborales donde trabajen un buen dominio del español. En cuanto a la enseñanza no conducente a una titulación, la motivación de los estudiantes jóvenes, generalmente, también está vinculada al deseo de adquirir competencias comunicativas en español que faciliten su futuro empleo, mientras que la estimulación de los adultos está más fundamentada en las necesidades comunicativas en español para su empleo actual. Asimismo, en la encuesta sobre la expectativa laboral del alumnado chino de Estudios Hispánicos en el estudio de Zheng (2015), más de la mitad de los participantes afirmaron que aspiraban a empleos en empresas en las que se requería el español.

Sobre este punto, el Department of American and Oceanian Affairs at the Ministry of Commerce of the People's Republic of China (2013) indica que la relación comercial y económica de China con los países latinoamericanos se encuentra principalmente en la exportación de alta tecnología, textiles e industria ligera y en la importación de energía, minería y productos agrícolas. De hecho, como muestra el anexo I-b⁷³, las grandes empresas chinas, nacionales o privadas, que realizan operaciones comerciales o inversiones directas con los países hispánicos en los sectores mencionados, constituyen una de las principales ofertas de empleo para los estudiantes chinos del español.

Según esta situación, se podría deducir que la elevada demanda laboral de personal con competencias comunicativas en español, por parte de las empresas, motivan el aprendizaje de este idioma en China. No obstante, el número creciente de alumnos también provoca una mayor competitividad en las salidas profesionales. Esto supone la exigencia para los alumnos, en términos amplios, de dominar contenidos comerciales, económicos, industriales, jurídicos, etc., (los conocimientos no lingüísticos) y, en términos concretos, de adquirir los aspectos

⁷³ Este anexo incluye las empresas prestigiosas chinas de gran magnitud, que se clasifican según el sector a que pertenece.

lingüísticos específicos del español (lengua de aprendizaje), las competencias comunicativas (lengua para el aprendizaje), la competencia metalingüística (lengua a través del aprendizaje), las habilidades cognitivas superiores (elemento cognitivo) y los conocimientos socioculturales (elemento cultural) sobre un sector determinado con el fin de ser más competitivos en los ámbitos profesionales.

Basándonos en lo comentado, creemos que la enseñanza-aprendizaje del español centrada únicamente en los conocimientos lingüísticos (Jingsheng Lu, 2008), que ofrecen la mayoría de las universidades chinas, se convierte en una barrera para la correspondencia entre las necesidades de las empresas y el personal formado⁷⁴. Desde el punto de vista de la competitividad laboral, dicha correspondencia parece ser el objetivo primordial de la enseñanza del español en China. Respecto a esta relación entre la demanda social y la situación actual de la enseñanza, Jingsheng Lu (2014, 2015) señala que las metodologías adecuadas de enseñanza del español en China deben basarse en las necesidades del alumnado y considerar los aspectos culturales, psicológicos y cognitivos, además de los lingüísticos.

De hecho, las universidades chinas que ofertan la enseñanza del español, como muestra el anexo I-a, pertenecen a diversos tipos⁷⁵. En este sentido, además de las universidades dedicadas específicamente a la enseñanza de lenguas extranjeras⁷⁶, también hay otras universidades que ofertan la enseñanza del español en su currículo. Es el caso de las universidades generalistas⁷⁷ (universidades que tienen gran oferta de carreras sobre distintas disciplinas) y pedagógicas⁷⁸ (universidades orientadas a la formación de profesionales en el sector educativo), las

⁷⁴ Véanse también Chunbo Lu (2015), Wang (2016), Yu (2015) y Zhao (2017).

⁷⁵ Tipología de acuerdo con los criterios de clasificación de las universidades chinas propuestos por Wu (2002).

⁷⁶ Por ejemplo, Beijing Foreign Studies University y China Foreign Affairs University.

⁷⁷ Por ejemplo, Nankai University, Peking University.

⁷⁸ Por ejemplo, Changchun Normal University.

especializadas en ciencias e ingeniería⁷⁹, en economía y finanzas⁸⁰, en arte⁸¹, en ciencias políticas y Derecho⁸² o en turismo⁸³.

Estas universidades, aunque se dedican a la enseñanza de especialidades no lingüísticas, pretenden incorporar el aprendizaje del español a partir del vínculo existente entre este idioma y las disciplinas no lingüísticas. Y de este modo, forman graduados más competitivos en el mercado laboral. No obstante, la mayoría de ellas presenta un currículo de la enseñanza del español similar y centrado en los conocimientos lingüísticos, como comentaremos en el apartado 4.4.

Efectivamente, ninguno de estos modelos educativos presentados se ha diseñado de acuerdo con el enfoque AICLE a pesar de que, algunos de ellos, contienen principios y metodologías semejantes a este, como explicaremos en el apartado 4.5. No obstante, suponemos que los diferentes tipos de universidades pueden aprovechar sus características para llevar a cabo una enseñanza que integre el español con sus disciplinas específicas. Por lo tanto, consideramos que la elaboración del material didáctico del enfoque AICLE, que proponemos en el presente trabajo, podría tener una influencia significativa para un gran número de estudiantes chinos que aprenden español, no solo desde la perspectiva laboral con el fin de incrementar la competitividad y adaptar sus necesidades a un empleo concreto, sino también desde un punto de vista personal, porque les va a beneficiar durante toda la vida.

⁷⁹ Por ejemplo, Changzhou University.

⁸⁰ Por ejemplo, University of International Business and Economic.

⁸¹ Por ejemplo, Communication University of China.

⁸² Por ejemplo, China University of Political Science and Law.

⁸³ Normalmente son universidades que solo ofrecen diplomaturas. Por ejemplo, Tourism College of Zhejiang China.

4.2 Carencia de la incorporación de contenidos no lingüísticos en la historia de E/LE en China

En este apartado comentamos la situación de la enseñanza del español en China desde su inicio en el siglo XX. En términos generales, la enseñanza de esa época estaba centrada únicamente en la explicación de la gramática, la lectura y la traducción de obras literarias. Es decir, estaba separada de los contenidos de los campos no lingüísticos y de los elementos culturales y cognitivos. Aquella situación, en la que imperaba el sistema tradicional de la enseñanza del español en China, perduró hasta el año 1998. En este año, la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades⁸⁴ propuso la reforma educativa orientada al siglo XXI en las carreras de lenguas extranjeras⁸⁵, de acuerdo con el desarrollo que se estaba produciendo en las relaciones diplomáticas y comerciales y con la posición económica que ocupaba China (Jingsheng Lu, 2008). Este tema se abordará en el apartado 4.3.1.

Jingsheng Lu (2009) ilustra bien lo que acabamos de indicar en el estudio sobre el desarrollo de la carrera de Estudios Hispánicos, que forma parte del *Foro de Estrategias para el Desarrollo de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en China (1949-2009)* y considerado como documento estatal dirigido por el Ministerio de Educación de China, como comentamos a continuación.

La fundación en 1952 de la primera carrera de Estudios Hispánicos de Beijing Foreign Studies University en China se considera el inicio de la enseñanza del español en este país y surge por la necesidad de disponer de intérpretes profesionales en las relaciones políticas y diplomáticas. Poco después, en 1954, la segunda carrera de Estudios Hispánicos del Colegio de Comercios

⁸⁴ Organismo perteneciente al Ministerio de Educación de China.

⁸⁵ Véanse más detalles en *Algunas Opiniones sobre la Reforma Educativa Orientada al Siglo XXI en las Carreras de Lenguas Extranjeras* (Foreign Language Teaching in Colleges and Universities Steering Committee, 1998).

Exteriores de Beijing⁸⁶, se fundó como respuesta al desarrollo de las relaciones comerciales y económicas internacionales con el mundo hispánico, que promovió el gobierno chino. La meta principal de esta titulación fue la formación de traductores e intérpretes entre español y chino. Por otra parte, se encontraba el plan de designación de empleos⁸⁷ desarrollado por el gobierno chino, que abarcaba, entre sus primeros graduados, una gran variedad de campos no lingüísticos tales como los departamentos estatales del periodismo, de la diplomacia, de los medios de comunicación, del comercio internacional, de las editoriales y de las instituciones de investigaciones internacionales, entre otros.

Sin embargo, en esta época, el currículo de Estudios Hispánicos impartido en las dos universidades mencionadas, así como el de otras universidades chinas⁸⁸, solo contenía asignaturas de gramática, traducción y lectura de obras literarias. Es decir, estas carreras de Estudios Hispánicos no incluían en su plan de estudios la enseñanza de los conocimientos no lingüísticos propios del contexto del siglo XX, tales como las ciencias políticas, el comercio internacional o la diplomacia. Es obvio que estos conocimientos son necesarios para realizar traducciones e interpretaciones adecuadamente contextualizadas y tareas de calidad en los distintos puestos de trabajo designados.

Más adelante, en la década de los 70, trece países hispánicos establecieron relaciones diplomáticas con China en aspectos económicos y culturales. Por ese motivo, teniendo en cuenta esta nueva necesidad comunicativa y cooperativa, catorce universidades chinas implantaron la titulación de Estudios Hispánicos.

⁸⁶ Es la carrera antecedente a la de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía de la University of International Business and Economics, que analizaremos en el apartado 4.5.1.

⁸⁷ El plan de designación de empleos era un procedimiento tradicional en China durante el siglo XX. Debido a la carencia de profesionales en muchos ámbitos de esa época, el gobierno designaba un empleo para cada graduado universitario según la necesidad política del ámbito referido de acuerdo con su especialidad. En el caso de Estudios Hispánicos, los estudiantes habían accedido a la carrera con el compromiso de obedecer a la designación del gobierno cuando se graduaran.

⁸⁸ Por ejemplo, Capital Normal University fundada en 1960 y Beijing Language and Culture University fundada en 1964.

No obstante, a pesar de que la oferta de empleos relacionados con el español en los diferentes ámbitos económicos, diplomáticos y culturales demandaba la necesidad de integrar el aprendizaje del español con los contenidos de estos campos, el currículo de Estudios Hispánicos todavía seguía centrandose en la gramática y la traducción literaria.

Podríamos deducir que la comunicación intercultural con personas del mundo hispánico también incitó a las universidades a enseñar la cultura hispánica, además de su lengua y literatura. Desafortunadamente, los elementos culturales no se incluyeron explícitamente en los currículos comentados. Por otro lado, tanto la gramática como la traducción se aprendían a través de la explicación detallada de la forma lingüística y de las prácticas mecánicas de lecturas intensivas, que no implicaban el uso comunicativo ni metalingüístico de la lengua. Es decir, la enseñanza de esta época tampoco incluía las habilidades cognitivas del orden superior. Debido a este enfoque de la enseñanza dirigido solo al aprendizaje de la forma lingüística, puede ser que el dominio de las correcciones léxicas y gramaticales ha sido el único objetivo del aprendizaje del español en China durante el siglo XX. Además, se añade el hecho de que los estudiantes parecen no estudiar las terminologías propias de las disciplinas no lingüísticas, ni se integran en la comunicación real con el español, ni tampoco realizan tareas de alto dominio cognitivo. En otras palabras, la enseñanza del español en el siglo XX todavía mantiene una mentalidad superficial del aprendizaje y del uso de la lengua, pues solo considera efectivo el dominio del sistema gramatical de la lengua en general y su aplicación a la traducción, sin tener en cuenta el lenguaje específico de cada materia (la lengua de aprendizaje), su uso comunicativo (la lengua para el aprendizaje) ni las expresiones metacognitivas (la lengua a través del aprendizaje), que son aspectos imprescindibles del aprendizaje de la lengua tal como defiende el Tríptico del Lenguaje, presentado en el apartado 2.3.1.2.1.

A modo de conclusión, podría afirmarse que, en el siglo XX, el enfoque AICLE, procedente del enfoque comunicativo, no estaba presentes en las prácticas educativas habituales. De hecho, los contenidos no lingüísticos, el Tríptico del Lenguaje o la cultura se introducían ocasionalmente solo para contextualizar la explicación gramatical, a pesar de la necesidad manifiesta de incluir estos aspectos en la enseñanza para mejorar la calidad de los empleos. Por eso, confirmamos que la enseñanza del español en el siglo XX todavía consistía en un servicio que enseñaba la gramática y la traducción de manera estructural con ejercicios repetitivos, siguiendo el enfoque gramática-traducción y audio-lingual.

4.3 Presencia de elementos similares al AICLE en la política lingüística

china

En este apartado, presentamos algunas decisiones gubernamentales que establecen la política de la enseñanza del español en universidades chinas.

Por una parte, en el apartado 4.3.1, analizamos dos documentos estatales significativos para las universidades que ofertan este estudio. Estos fueron elaborados por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de las universidades⁸⁹:

- 1) *El Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*⁹⁰ (*Programa de Cursos Básicos*, en adelante), promulgado en 1998.
- 2) *El Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (*Programa de Cursos Superiores*, en adelante), aprobado en 2000.

⁸⁹ Foreign Language Teaching in Colleges and Universities Steering Committee, Spanish section (nombre original en inglés).

⁹⁰ Título original del documento, donde el término *Escuelas Superiores Chinas* hacen referencia a universidades chinas.

Por otra parte, en el apartado 4.3.2, comentamos los principios y metodologías difundidas en la cuarta edición del Simposio de Enseñanza del Español en China, que ejercen una gran influencia en el campo de la enseñanza del español en China, como comentaremos más adelante.

4.3.1 AICLE reflejado en los *Programas de Enseñanza para Cursos Básicos y Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*

Según Jingsheng Lu (2008), coordinador nacional de la enseñanza del español del Ministerio de Educación, el cumplimiento de estos dos programas se recomienda como directrices para la toma de decisiones en cuanto al diseño curricular, el plan de estudio, la formación del profesorado, el uso de materiales didácticos, la programación de las clases y los criterios de la evaluación en todas las universidades chinas que ofertan el aprendizaje del español, incluso en las privadas, aunque estas pueden efectuar alguna adaptación en función del contexto educativo concreto. Ambos programas se complementan entre sí para organizar el currículo en dos ciclos de dos años en la Licenciatura de Estudios Hispánicos y para guiar los principios y metodologías de la enseñanza del español en las universidades chinas.

El sistema de control de la ejecución obligatoria de estos dos programas en las licenciaturas y diplomaturas de Estudios Hispánicos de las universidades chinas, tanto públicas como privadas, se realiza por medio de los exámenes de carácter estatal EEE-4 (Examen de Español como Especialidad de Nivel Básico) y EEE-8 (Examen de Español como Especialidad de Nivel Superior)⁹¹, que tienen como criterios los contenidos del *Programa de Cursos Básicos* y *Programa de Cursos Superiores*, respectivamente, para evaluar el nivel del español del alumnado. Los resultados que obtengan los alumnos en estos dos exámenes no solo establecen

⁹¹ Los exámenes EEE-4 y EEE-8 se destinan a los alumnos que finalizan el estudio del segundo y el cuarto curso, respectivamente, de la licenciatura de Estudios Hispánicos. El EEE-4 también se realiza en la diplomatura de Estudios Hispánicos. Para la mayoría de las licenciaturas y diplomaturas en Estudios Hispánicos, la superación de EEE-4 es un requisito necesario para obtener el título.

el prestigio de la universidad a nivel estatal, sino también sirven como referencia del nivel de la lengua que evalúa la mayoría de entidades chinas que ofertan empleos relacionados con el español (García y Bolaños, 2015).

Aunque han pasado casi veinte años desde la aparición de estos dos programas su importancia todavía sigue vigente, puesto que tanto EEE-4 como EEE-8 se organizan todos los años y continúan adaptando sus contenidos e incrementado su reconocimiento en el mercado laboral en China.

De todo lo expuesto se extrae la idea de que el *Programa de Cursos Básicos* y el *Programa de Cursos Superiores* han tenido una repercusión fundamental en la enseñanza del español en China. En este sentido, la revisión de la presencia de los elementos similares a los 4Cs de AICLE en estos documentos, que vamos a realizar en este apartado, resulta importante para el presente trabajo.

En términos generales, el *Programa de Cursos Básicos* y el *Programa de Cursos Superiores* están recogidos en dos libros, respectivamente, que constan de dos partes. En la primera parte, se redacta una descripción general de los principios, los objetivos y los contenidos didácticos de los conocimientos y destrezas que deben dominar los estudiantes en el plan de estudios del ciclo correspondiente. En la segunda parte, se elaboran cuatro inventarios didácticos en cada programa para especificar los materiales lingüísticos y no lingüísticos que son objetos de aprendizaje en el ciclo correspondiente, como muestra la tabla 10.

Tabla 10. *Inventarios del Programa de Cursos Básicos y el Programa de Cursos Superiores*

	<i>Programa Cursos Básicos</i>	<i>Programa Cursos Superiores</i>
Inventario 1	Pronunciación	Vocabulario
Inventario 2	Gramática	Nombres principales de países y lugares del mundo
Inventario 3	Funciones	Prefijos y sufijos
Inventario 4	Vocabulario	Lecturas recomendadas

Entre los distintos inventarios, el de Vocabulario es el más extenso y constituye el cuerpo principal de cada programa (el 84,5% del Programa de Cursos Básicos y el 93% del *Programa de Cursos Superiores*⁹²). En este inventario se recopilan tanto los vocablos como las colocaciones y expresiones idiomáticas, por orden alfabético, que son necesarios conocer en cada ciclo de estudio, junto con una abreviatura de sus funciones morfológicas que ayudan a determinar su parte de la oración (véase la figura 16).

⁹² El Inventario de Vocabulario del *Programa de Cursos Superiores* contiene los mismos vocablos incluidos en el *Programa de Cursos Básicos*.

desgraciado, da	<i>adj.</i> , <i>m</i> / <i>f.</i>
—desgraciado de [alguien]!	
deshacer	<i>tr.</i> , ~ <i>se</i>
—deshacerse de [algo* alguien]	
—deshacerse por [algo]	
desierto, ta	<i>m.</i> , <i>adj.</i>
+ designación	<i>f.</i>
+ designar	<i>tr.</i>
—designar a [alguien] para [algo* inf]	
—designar a [alguien] como (representante, responsable, etc.)	
—designar [tiempo* sitio] para [una actividad]	
+ desigual	<i>adj.</i>
+ desigualdad	<i>f.</i>
+ desilusión	<i>f.</i>
—sufrir* tener una desilusión	
+ desinfectar	<i>tr.</i> , ~ <i>se</i>
+ desintegrar	<i>tr.</i> , ~ <i>se</i>
+ desinteres	<i>m.</i>
+ desinteresado, da	<i>adj.</i>
+ desistir	<i>intr.</i>
—desistir de [algo* inf.]	
+ deslizar	~ <i>se</i> , <i>tr.</i> , <i>intr.</i>
+ deslumbrante	<i>adj.</i>
+ deslumbrar	<i>tr.</i>
desmayarse	~ <i>se</i>
+ desmayo	<i>m.</i>

Figura 16. Una página del Inventario de Vocabulario del Programa de Cursos Superiores.

Además del Inventario de Vocabulario, el Programa de Cursos Básicos también incluye otros tres inventarios:

- 1) el de Pronunciación, que enumera los elementos fonéticos y ortográficos;
- 2) el de Gramática, que elabora una lista de las reglas gramaticales básicas (véase la figura 17);

- 3) el de Funciones, que engloba 37 funciones comunes del uso de la lengua en los contextos comunicativos (véase la figura 18).

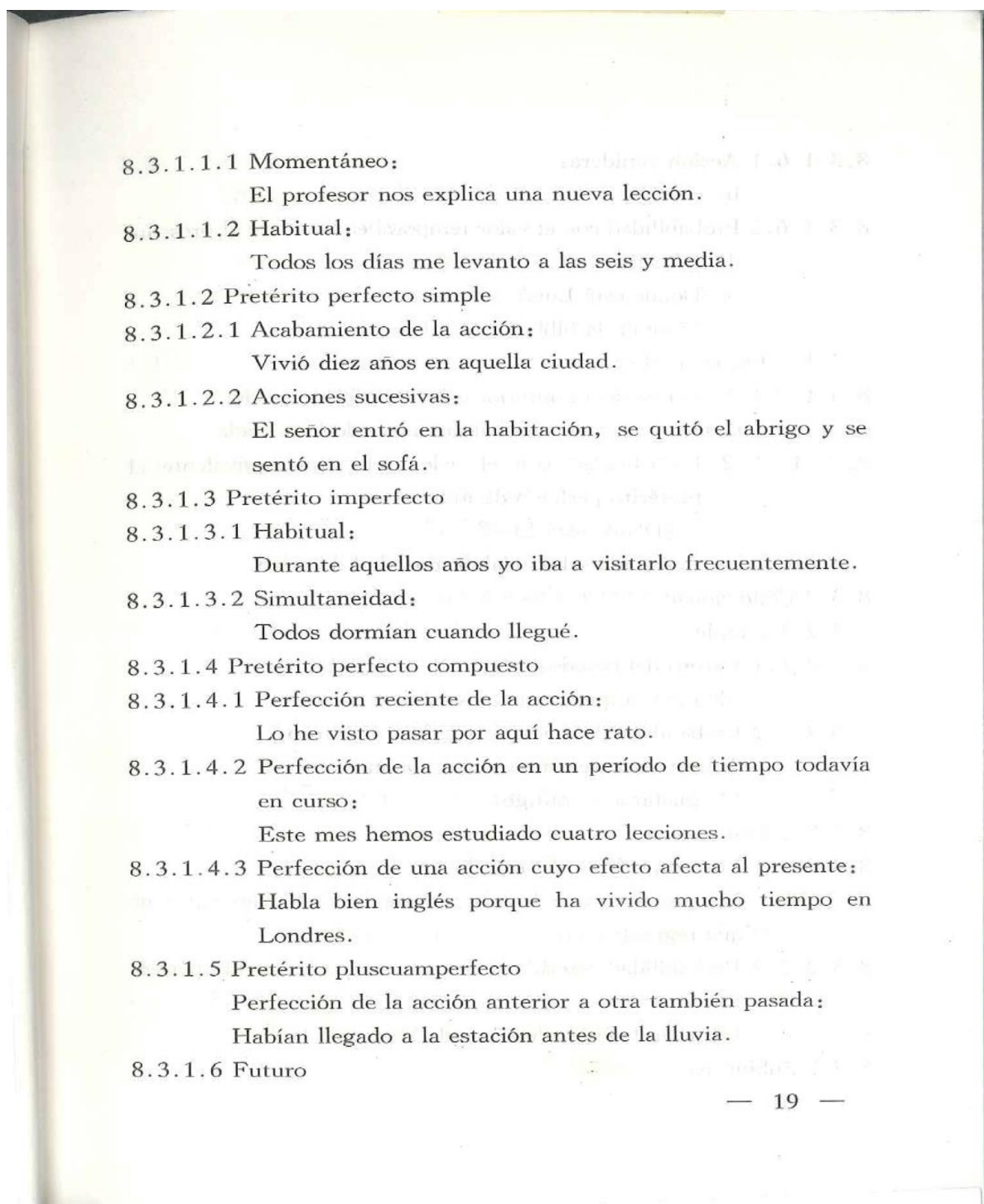


Figura 17. Una página del Inventario de Gramática del Programa de Cursos Básicos.

15. PREVENIR Y AMENAZAR 警告与威胁

¡Ojo!

¡Cuidado!

¡Mira!

¡Atención!

Yo te prevengo (advierto) que así vas a correr peligro.

No puedes decir que no te había prevenido.

Te lo repito por última vez: ten cuidado en la carretera.

Si no lo haces verás lo que pasa.

Inténtalo y verás.

¡Ya lo veremos!

¡Ya me conocerás!

¡Allá tú!

16. INFORMAR-INFORMARSE 告知、询问

¿Hay cerca de aquí un buzón?

¿Está lejos la plaza? ¿Cómo puedo ir a la plaza?

¿Cuánto vale?

¿A cómo se vende?

¿Cuánto le debo?

¿Quién es aquel señor alto?

¿En qué trabaja?

¿Qué edad tiene? ¿Cuántos años tiene?

¿Cuándo ocurrió eso? ¿Cómo fue?

¿Qué pasó con...?

Figura 18. Una página del Inventario de Funciones del Programa de Cursos Básicos.

De manera similar, el *Programa de Cursos Superiores* contiene otros tres inventarios en los que, respectivamente, se recoge los nombres de los países y lugares del mundo y sus adjetivos derivados; se recopila prefijos y sufijos usuales; y, por último, se recomienda algunas obras

literarias⁹³, gramaticales⁹⁴ y culturales hispánicas⁹⁵ (el *Programa de Cursos Superiores* solo indica el título y el autor de estas obras).

De lo presentado se deduce que el léxico y la gramática del español general conforman los principales contenidos de los dos programas. En otras palabras, las creencias teóricas sobre la práctica educativa del español en las universidades chinas, cuya educación se basa en los dos programas, todavía corresponden, al igual que en la situación del siglo XX presentada en el apartado 4.2, al enfoque traducción-gramática, que entiende la lengua como un conjunto de reglas gramaticales y de palabras nuevas.

Aunque este enfoque predomina en la enseñanza del español en China, a partir de los planteamientos de los dos programas, se puede extraer algunos principios didácticos que promueven el uso comunicativo del español. Sobre todo, en el *Programa de Cursos Superiores* porque refleja la influencia de *Algunas Opiniones sobre la Reforma Educativa Orientada al Siglo XXI en las Carreras de Lenguas Extranjeras* (Foreign Language Teaching in Colleges and Universities Steering Committee, 1998), documento directivo estatal para la reforma mencionada en el apartado 4.2.

En términos generales, estos principios u objetivos hacen referencia a la integración de la lengua con los conocimientos de otros campos, a la inclusión de los conocimientos socioculturales, a la formación de habilidades del dominio cognitivo elevado y de cualidades profesionales en el aprendizaje de acuerdo con las necesidades de las entidades laborales. Se podría profesar que dichos principios coinciden, en alguna medida, con el enfoque AICLE, como comentaremos a continuación.

⁹³ Por ejemplo, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Miguel Cervantes); *El Árbol de la Ciencia* (Pío Baroja); *Ficciones* (José Luis Borges); *Los premios* (Julio Cortázar).

⁹⁴ Por ejemplo, *Curso Superior de Sintaxis Española* (Samuel Gili Gaya); *Gramática Esencial del Español* (Manuel Seco).

⁹⁵ Por ejemplo, *Historia de España* (José Terreno); *Introducción de la Economía Española* (Ramón Tamames); *La Economía Latinoamericana* (Celso Frutado).

4.3.1.1 *Los elementos comunicativos*

Desde la perspectiva de los elementos comunicativos, establecemos las siguientes observaciones.

Los principios y objetivos didácticos de los programas hacen hincapié en el uso comunicativo del español en las cinco destrezas⁹⁶ y en la traducción e interpretación entre el chino y el español⁹⁷, asimismo, destacan los conocimientos socioculturales⁹⁸ y las habilidades profesionales en un aprendizaje autónomo. Según lo mencionado, se podría deducir que los programas subrayan tanto la precisión lingüística como la función comunicativa de la lengua. Al mismo tiempo, alientan su uso en función de los conocimientos socioculturales y no lingüísticos implicados en la situación comunicativa. En este sentido, los elementos mencionados coinciden con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE, defendida en el apartado 3.1.

Sin embargo, los materiales que conforman los inventarios muestran lo contrario de lo expuesto porque no contribuyen a que el alumnado adquiera estos conocimientos y capacidades. Esta contradicción se debe a que el material lingüístico, en la mayoría de los casos, se compone de léxico, frases descontextualizadas y reglas gramaticales del español general. Por ejemplo, el Inventario de Vocabulario en los dos programas ordena los vocablos alfabéticamente sin presentarlos desde su perspectiva nocional en los contextos comunicativos (véase la figura 16); el Inventario de Funciones del *Programa de Cursos Básicos* solo contiene unas oraciones que ejemplifican las funciones comunicativas sin explicar la relación pragmática que se establece en cada contexto (véase la figura 18).

⁹⁶ Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral.

⁹⁷ Véanse puntos 3 y 4.2 de principios didácticos del *Programa de Cursos Básicos*; punto 2 de principios didácticos del *Programa de Cursos Superiores*.

⁹⁸ Véanse objetivos didácticos del *Programa de Cursos Superiores*. Indica los objetivos con respecto a los conocimientos históricos, geográficos, sociales, políticos, diplomáticos y económicos del mundo hispánico y su relación con China.

Se podría afirmar que el único enfoque de la lengua en los dos programas es la forma y las nociones del español general, que no implica las terminologías específicas de los campos no lingüísticos (la lengua de aprendizaje), las funciones comunicativas en los diferentes contextos (la lengua para el aprendizaje) ni las expresiones metacognitivas (la lengua a través del aprendizaje). En otras palabras, los programas no se corresponden al enfoque comunicativo, ni incorporan el Tríptico del Lenguaje presentado en el apartado 2.3.1.2.1.

4.3.1.2 *Los elementos no lingüísticos*

Desde la perspectiva de contenidos de otros campos, los programas presentan las siguientes características.

Los dos manifiestan un proyecto educativo dirigido a la preparación de personas calificadas para que puedan ofrecer un servicio en el mercado laboral de China⁹⁹. Por esa razón, además de las asignaturas centradas en los aspectos lingüísticos del español, en el *Programa de Cursos Superiores* se recomienda que las universidades impartan, según sus necesidades, asignaturas optativas sobre contenidos de otras disciplinas en el currículo de Estudios Hispánicos¹⁰⁰. Por ejemplo, asignaturas de Introducción de Relaciones Internacionales con los Países Hispánicos, de Textos y Prácticas del Comercio Exterior, de Secretariado Concerniente a Asuntos Exteriores (en español), de Guía Turística (en español), etc. En conclusión, estos programas pretenden integrar el aprendizaje del español con los conocimientos de otros campos, correspondientes al objetivo de los contenidos de 4Cs de AICLE, presentado en el apartado 2.3.1.1.

⁹⁹ Véanse puntos 4 y 6, Principios didácticos, *Programa de Cursos Superiores*.

¹⁰⁰ Véase el diseño curricular del *Programa de Cursos Superiores*.

No obstante, los únicos materiales lingüísticos relacionados con disciplinas no lingüísticas en los programas consisten en algunos léxicos básicos relacionados con la economía¹⁰¹, el comercio¹⁰² y el turismo¹⁰³ incluidos en los inventarios de Vocabulario. Según esto, se deduce que estos programas carecen de los conceptos (conocimientos declarativos), las teorías (conocimientos conceptuales), las habilidades específicas (conocimientos procedimentales) y las estrategias para desarrollar las tareas relacionadas con dichos campos (conocimientos metacognitivos). En otras palabras, los conocimientos descritos en la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), presentados en el apartado 2.2, no se encuentran en los programas.

4.3.1.3 *Los elementos culturales*

Desde la perspectiva de la cultura, indicamos las siguientes observaciones.

Los programas señalan que la lengua es el medio para transmitir la cultura, por eso, para la comprensión y el uso del español es necesario integrarlo con el aprendizaje de los conocimientos socioculturales hispánicos¹⁰⁴. En particular, los programas destacan los conocimientos en literatura, historia, arte, geografía y sociedad. Asimismo, recomiendan al profesorado simular en el aula contextos reales propios del mundo hispánico¹⁰⁵. El diseño curricular presentado en el *Programa de Cursos Superiores* también incluye cuatro asignaturas obligatorias relacionadas con la cultura hispánica, cuyos contenidos son la presentación general de los conocimientos literarios y los aspectos socioculturales hispánicos:

1) Historia de la Literatura Española y Lectura de Obras

¹⁰¹ Por ejemplo: *dinero, cheque, gastar*.

¹⁰² Por ejemplo: *mercancía, vendedor, negociar*.

¹⁰³ Por ejemplo: *mapa, hotel, restaurante*.

¹⁰⁴ Véase punto 3 de principios didácticos del *Programa de Cursos Básicos*; puntos 2 y 3.1 de objetivos didácticos y punto 3 de principios didácticos del *Programa de Cursos Superiores*.

¹⁰⁵ Véanse punto 3 y 5 de principios didácticos del *Programa de Cursos Básicos*; puntos 6 y 7 de principios didácticos del *Programa de Cursos Superiores*.

- 2) Historia de la Literatura Latinoamericana y Lectura de Obras
- 3) Introducción de la Cultura Española
- 4) Introducción de la Cultura Latinoamericana

Sin embargo, ninguno de los dos programas contiene un inventario cultural donde se especifiquen los referentes culturales, los saberes socioculturales ni donde se describan las actitudes interculturales que deben adquirir los estudiantes, que conforman el elemento de cultura de 4Cs de AICLE, presentado en el apartado 2.3.1.1. En conclusión, los contenidos didácticos del currículo de la enseñanza del español planteados por los dos programas no incluyen elementos culturales.

4.3.1.4 Los elementos cognitivos

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, señalamos los siguientes aspectos.

Los programas animan a los estudiantes a desarrollar la creatividad, a formar la capacidad de aprendizaje autónomo y a incrementar las competencias para analizar y evaluar los conocimientos aprendidos¹⁰⁶, porque se asume que estas estrategias cognitivas y la autonomía de aprendizaje son imprescindibles para conseguir una buena aptitud profesional. Es decir, que los principios didácticos en los programas están de acuerdo con el elemento cognitivo de 4Cs de AICLE, presentado en el apartado 2.3.1.1.

En cuanto a las metodologías para el desarrollo cognitivo, el *Programa de Cursos Básicos*, basándose en la tradición del comportamiento pasivo del alumnado¹⁰⁷ en el aprendizaje de lenguas extranjeras, propone que el profesorado tenga el protagonismo en el aula y el que organice las actividades comunicativas sencillas como, por ejemplo, un debate oral sobre un tema concreto. Por el contrario, el *Programa de Cursos Superiores* sugiere que el alumnado

¹⁰⁶ Véase punto 2.2 de principios didácticos del *Programa de Cursos Básicos*; punto 3 de objetivos didácticos y punto 5 de principios didácticos del *Programa de Cursos Superiores*.

¹⁰⁷ Véase punto 3 de principios didácticos del *Programa de Cursos Básicos*.

sea el centro del aprendizaje y el profesorado sirva como orientador para llevar a cabo las actividades que requieran dominios cognitivos superiores. Por ejemplo, buscar información sobre temas de campos no lingüísticos en Internet y organizar su exposición ante el grupo, etc. En este sentido, la pedagogía de los programas coincide con el papel central del alumnado andamiado por el profesorado en AICLE, mostrado en el apartado 2.3.2.1.

4.3.1.5 Resumen del análisis del Programa de Cursos Básicos y el Programa de Cursos

Superiores

A partir del análisis del *Programa de Cursos Básicos* y el *Programa de Cursos Superiores*, comprobamos que algunos de sus principios y objetivos coinciden con los 4Cs de AICLE. La enseñanza del español en China en el siglo XXI presenta la necesidad de integrar otros elementos didácticos como los de AICLE. Sin embargo, según las características que hemos observado en los inventarios, los contenidos del aprendizaje se centran en el léxico y la gramática. Es decir, que la pedagogía establecida por los dos programas todavía mantiene el enfoque traducción-gramática.

Por lo tanto, confirmamos que los principios tradicionales de la enseñanza del español en China establecidos en el siglo XX (véase el apartado 4.2), todavía fundamentan la enseñanza del siglo XXI. Una razón esencial de la perduración de esta enseñanza tradicional a comienzos del siglo XXI (Jingsheng Lu, 2015) es el uso mayoritario del material didáctico *Español Moderno*¹⁰⁸ (Dong y Liu, 1999-2008), que enseña los conocimientos fonéticos, gramaticales y léxicos con explicaciones de reglas y ejercicios repetitivos (Sánchez Griñán, 2008) y constituye la principal fuente de EEE-4 y EEE-8 (García y Bolaños, 2015).

¹⁰⁸ Hasta el 2015 se vendían 50 000 ejemplares cada año (Jingsheng Lu, 2015; Zheng, 2015) de la primera edición de *Español Moderno* (Dong y Liu, 1999). Desde el año 2014 se publica la nueva edición de *Español Moderno* (Dong y Liu, 2014-2016). Según el departamento de español de Foreign Language Teaching and Research Press, en la que se publican ambas ediciones, en 2016, aunque la mayoría de las universidades chinas han adoptado la nueva edición, hay una cantidad limitada de ellas que todavía sigue la antigua.

Esta situación de la enseñanza del español en China planteada en el *Programa de Cursos Básicos* y el *Programa de Cursos Superiores*, permanece hasta el 2015, cuando Zheng¹⁰⁹ (2015) argumentó que los dos programas, con una historia de casi 20 años, estaban obsoletos y que era imprescindible renovarlos de acuerdo con las necesidades del alumnado y el profesorado de la época actual. También, durante el mismo período, este cambio en la enseñanza también se produce con la publicación de la nueva edición de *Español Moderno* (Dong y Liu, 2014-2016), que analizaremos más adelante en el capítulo VI. De hecho, la idea de la adaptación de los principios y metodologías actuales se promueve en la cuarta edición del Simposio de Enseñanza del Español en China, organizado en el mismo año, entre unas 50 universidades, como detallaremos en el apartado 4.3.2.

4.3.2 AICLE reflejado en la cuarta edición de Simposio de Enseñanza del Español en China

El Simposio de Enseñanza del Español en China, celebrado en el año 2016, fue organizado por el Departamento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Asociación China de Educación Superior¹¹⁰ y encargado por la editorial Foreign Language Teaching and Research Press¹¹¹. La finalidad de este simposio fue promover y compartir las pedagogías innovadoras entre los profesores chinos de la enseñanza del español a través de experiencias prácticas, seminarios y debates.

Son varios los motivos que nos hacen pensar que los principios y metodologías impulsadas por el simposio van a influir de manera notable en el campo de la enseñanza del español en China.

¹⁰⁹ Profesor catedrático del departamento de lengua española en Beijing Foreign Studies University, miembro del Consejo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Comisión de Educación Superior de China, coordinador de evaluadores de la lengua española de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades.

¹¹⁰ Organización social de carácter académico y nacional entre educadores de universidades, institutos y organizaciones de carácter público o privado, con el fin de promover las investigaciones y pedagogías en el ámbito de la educación superior.

¹¹¹ Editorial perteneciente a la Beijing Foreign Studies University, una de las universidades más prestigiosas de la enseñanza del español en China.

Entre esos motivos, se encuentra el prestigio que ostentan las instituciones organizadoras y su gran repercusión a nivel nacional, tanto en el ámbito académico de la lengua española como en los campos profesionales pertinentes, y, también, el gran número de profesores asistentes y universidades representadas, un total de 150 docentes chinos de español pertenecientes a 50 universidades (incluidas dentro de las universidades mostradas en el anexo I-a, que ofertan la enseñanza del español).

Uno de los principales puntos que aborda este simposio es el de las cuatro asignaturas incluidas en el currículo de *Programa de Cursos Básicos* y *Programa de Cursos Superiores*: Comprensión Auditiva, Traducción e Interpretación Directa e Inversa (español y chino), Literatura Española y Literatura Latinoamericana. Estas asignaturas también forman parte del currículo básico de Estudios Hispánicos en China, como comentaremos más adelante en el apartado 4.4. Cabe mencionar que, aunque ninguna de las experiencias prácticas, seminarios y debates llevados a cabo en el simposio siguieron el enfoque AICLE, nuestra participación como asistentes nos permitió observar que tanto algunos principios didácticos destacados en los seminarios y debates como ciertas pedagogías aplicadas en las experiencias prácticas coinciden con AICLE desde las perspectivas que vamos a exponer a continuación.

4.3.2.1 Los elementos cognitivos

Por una parte, se resalta de manera notable el desarrollo de las habilidades cognitivas elevadas en el aprendizaje del español.

Por ejemplo, en la discusión abierta, un profesor catedrático de español de Beijing Foreign Studies University defiende que, en la clase auditiva y oral, formar estrategias cognitivas resulta más importante para los estudiantes que centrarse en la pronunciación y en los contenidos precisos del audio, porque no se pretende enseñar a los estudiantes a ser locutores nativos del español, sino a que tengan un pensamiento crítico y creativo frente a las dificultades

en la realización de tareas tanto profesionales como cotidianas. De manera similar, se ha compartido el diseño metodológico de integrar las habilidades cognitivas elevadas en la clase oral. Por ejemplo, pide a los estudiantes que realicen entrevistas a los compañeros de universidad sobre un tema determinado, que recopilen datos, analicen los resultados y, por último, compartan la experiencia ante todo el grupo.

Además de estos casos mencionados, el desarrollo cognitivo también está implicado en la pedagogía de algunas experiencias prácticas.

Por ejemplo, en el taller de Literatura Latinoamericana, un profesor de español de Beijing Foreign Studies University utiliza el aula invertida¹¹² (*flipped classroom*), método por el cual los estudiantes se otorgan el papel protagonista, donde forma grupos para hacer la presentación oral de las obras literarias latinoamericanas en la clase. En este taller, además de leer las obras designadas por el profesor, los alumnos también deben buscar antecedentes históricos, sociales, reseñas críticas sobre la obra, información biográfica sobre el autor, etc., analizarlos y organizarlos antes de la presentación. Estos trabajos preparativos les permiten colaborar entre ellos para presentar la obra desde diferentes perspectivas. En casos oportunos, el profesor puede intervenir para pedirle al alumno presentador que explique algún concepto o aclare el punto de vista sobre lo comentado.

El método del aula invertida, empleado en la Beijing Foreign Studies University, activa los dominios cognitivos elevados tales como analizar, evaluar y organizar los conocimientos literarios, históricos y sociales. Por lo tanto, está en línea con el enfoque AICLE. Así, por un lado, la lengua usada en el aula pertenece a la lengua a través del aprendizaje (véase el apartado 2.3.1.2.1) y, por otro lado, la colaboración de los alumnos en el grupo, cuya tarea es la principal,

¹¹² Método pedagógico en el que el alumnado se convierte en el protagonista en el aula con la guía del profesor para participar activamente en la materia.

y la intervención auxiliar del profesor se asemeja a las estrategias andamiadas para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978), presentadas en el apartado 2.3.2.1.

4.3.2.2 Los elementos no lingüísticos

Por otra parte, nuestras observaciones nos permiten afirmar que los contenidos no lingüísticos y culturales se destacan en los seminarios y debates con el fin de incrementar las competencias profesionales y las habilidades interculturales que son necesarias para el mercado laboral actual inmerso en la globalización del siglo XXI.

En cuanto a la importancia de los conocimientos en diversos campos, por ejemplo, una profesora de español de Guangdong University of Foreign Studies sugiere incorporar los contenidos de diferentes ámbitos en todo el currículo de acuerdo con las necesidades del alumnado en el contexto educativo determinado. Según ella, en el caso de Guangdong University of Foreign Studies, los conocimientos concernientes al comercio exterior se integran en todas las asignaturas del plan de estudios de Estudios Hispánicos, porque a los estudiantes cantoneses les interesa aprender los conocimientos comerciales debido a la gran demanda de negocios internacionales existente en esta zona litoral. De esto se podría deducir que, este principio didáctico coincide con la integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos del enfoque AICLE, comentado en el apartado 2.1.

4.3.2.3 Los elementos culturales

Respecto a la manera de aproximar al alumnado a los conocimientos lingüísticos y de otros campos desde una perspectiva intercultural, el Vicerrector de Beijing Foreign Studies University utiliza el ejemplo del encierro¹¹³ como contenido didáctico en clases de español. Según este autor, dicho tema puede desarrollarse a partir de los antecedentes históricos y su

¹¹³ Costumbre taurina tradicional en España y Latinoamérica, que consiste en correr delante de una manada de toros, novillos o vaquillas.

influencia social en los diferentes países. El profesor puede pedir a los estudiantes que busquen información, en Internet o por otros medios de comunicación, acerca de lo que opinan las personas de países hispánicos y las de otros países, que no tienen las mismas costumbres tradicionales, sobre el encierro y, después, que organicen y discutan los resultados en clase. Esta propuesta no solo implica los referentes culturales, los conocimientos socioculturales y las actitudes interculturales, que conforman el componente cultural de 4Cs de AICLE (véase el apartado 2.3.1.1), sino también integra las habilidades cognitivas del alumnado y le otorga el papel central en la clase oral.

Otro ejemplo de experiencia práctica útil para el desarrollo intercultural es el taller de comprensión auditiva compartido por una profesora asociada de español de Shanghai International Studies University, cuya línea principal son los temas culturales del lago Titicaca y el río Amazonas. Aprovechando varios recursos, las actividades incluyen identificar lugares en el mapa geográfico, tomar notas del canal de radio latinoamericano y ver un programa chino de ocio difundido entre los jóvenes chinos entre el 2015 y 2016 llamado *Sisters over flowers*¹¹⁴ (花样姐姐), respondiendo a las preguntas pertinentes y aportando puntos de vista sobre el tema.

La utilización en el aprendizaje de los recursos audiovisuales de contenidos auténticos y actuales es característica del enfoque AICLE por dos razones. En primer lugar, tienen en cuenta los factores afectivos, como explicamos en el apartado 2.3.2.2. En segundo lugar, el aprendizaje de los conocimientos geográficos, históricos o culturales a través de estos recursos, por ejemplo, mediante la visualización de los hábitos del mundo latinoamericano, se ajusta a los caracteres

¹¹⁴ Programa que narra el viaje al extranjero de unos ídolos televisivos de China. En la segunda temporada emitida en 2016, el viaje tenía como destinos la ciudad de México, Cuenca, la zona de Amazonas, Machu Picchu, Lima y Buenos Aires. Véase el programa de la segunda temporada en el siguiente enlace: http://www.iqiyi.com/a_19rrhacgv1.html.

auténticos y estimulantes de los materiales didácticos que promueve el enfoque AICLE, como presentamos en el apartado 2.5.

4.3.2.4 Resumen del análisis del Simposio de Enseñanza del Español en China

A partir del análisis que hemos realizado de los principios y pedagogías tratados en el simposio, llegamos a la conclusión de que la enseñanza del español en China ha experimentado un cambio fundamental. Este cambio deja atrás al enfoque gramática-traducción descrito en el apartado 4.2, orientado por el *Programa de Cursos Básicos* y el *Programa de Cursos Superiores* y que persiste hasta el año 2016 (véase el apartado 4.3.1) y adopta metodologías del enfoque comunicativo a favor de la integración de elementos de diferentes campos y de una enseñanza facilitadora e interactiva, similar al enfoque AICLE. Estas nuevas prácticas educativas, promovidas por el simposio a nivel estatal, se extienden a varias universidades chinas y en la actualidad constituyen la tendencia de la enseñanza del español en China.

De hecho, creemos que las concordancias con el enfoque AICLE que hemos observado en el simposio no corresponden a un caso particular, sino que son un reflejo del cambio radical que está experimentando el sistema educativo del español en China, como comentaremos en los siguientes apartados.

4.4 Reflexiones sobre el currículo actual y reformado de la enseñanza del español en universidades chinas desde el enfoque AICLE

En este apartado, tomamos como ejemplo el currículo de la licenciatura en Estudios Hispánicos, con duración de cuatro años, como el más representativo entre los distintos modelos de enseñanza del español en China. Desde la perspectiva de las materias incluidas en el plan de estudio, el currículo de las diferentes universidades chinas es similar, según los

resultados obtenidos de veinte¹¹⁵ universidades participantes en el *Estudio de la Enseñanza de Lengua Hispánica en Universidades de China*¹¹⁶ (Zheng, 2015). En términos generales, las materias se dividen en la parte teórica de los conocimientos lingüísticos del español y la parte práctica de las destrezas comunicativas (Jingsheng Lu, 2008).

Las asignaturas obligatorias básicas del currículo, cuyos programas¹¹⁷ se presentan en el anexo II-a, normalmente se imparten en varios cursos de forma gradual y construyen el cuerpo principal del currículo de Estudios Hispánicos. Además, estas asignaturas dedicadas al español se enseñan en otros modelos educativos que combinan con las especialidades no lingüísticas, que analizaremos en el apartado 4.5, aunque varía su denominación respecto a Estudios Hispánicos. A partir de estos programas, afirmamos que la enseñanza del español en las universidades chinas confiere mayor relevancia a los conocimientos lingüísticos de la lengua que los contenidos culturales y no lingüísticos.

No obstante, además de las asignaturas comentadas, encontramos en el currículo de Estudios Hispánicos algunas materias que combinan conocimientos lingüísticos del español con contenidos de otros campos o con referentes a la cultura hispánica. Es decir, aunque AICLE todavía no se ha implementado en la enseñanza del español en China, como hemos comentado en el apartado 4.1, el currículo actual coincide, en algunas medidas, con lo que defiende este

¹¹⁵ Beijing Foreign Studies University (**BFSU**), University of International Business and Economics (**UIBE**), Peking University (**PKU**), Shanghai International Studies University (**SISU**), Nanjing University (**NJU**), Capital Normal University (**CNU**), Beijing Language and Culture University (**BLCU**), Beijing International Studies University (**BISU**), Guangdong University of Foreign Studies (**GDUFS**), Xi'an International Studies University (**XISU**), Tianjin Foreign Studies University (**TFSU**), Jilin University (**JLU**), Communication University of China (**CUC**), Dalian University of Foreign Languages (**DUFL**), Sichuan International Studies University (**SISU**), Heilongjiang University (**HLJU**), Shandong University (**SDU**), Chengdu Institute Sichuan International Studies University (**CISISU**), Nanjing University Jinling College (**JLC**), BinHai School Of Foreign Affairs Of Tianjin Foreign Studies University (**BSFA**).

¹¹⁶ Estudio sistemático dirigido por profesores del español en prestigiosas universidades chinas sobre la situación de la enseñanza del español en las universidades chinas y su plan de reforma, que consta del análisis del currículo de Estudios Hispánicos, el profesorado, EEE-4, EEE-8 y las necesidades del alumnado chino.

¹¹⁷ Programas elaborados por la autora de esta tesis a partir de las propuestas sobre el currículo de Estudios Hispánicos en Zheng (2015).

enfoque. Las siguientes observaciones y propuestas de Zheng (2015) y Zheng *et al.* (2011) ilustran lo que acabamos de comentar.

En los gráficos 1 y 2, presentamos, respectivamente, las asignaturas que combinan el español y materias no lingüísticas y, otras sobre la cultura hispánica incluidas en el currículo de Estudios Hispánicos de las universidades chinas estudiadas en la obra de Zheng (2015).

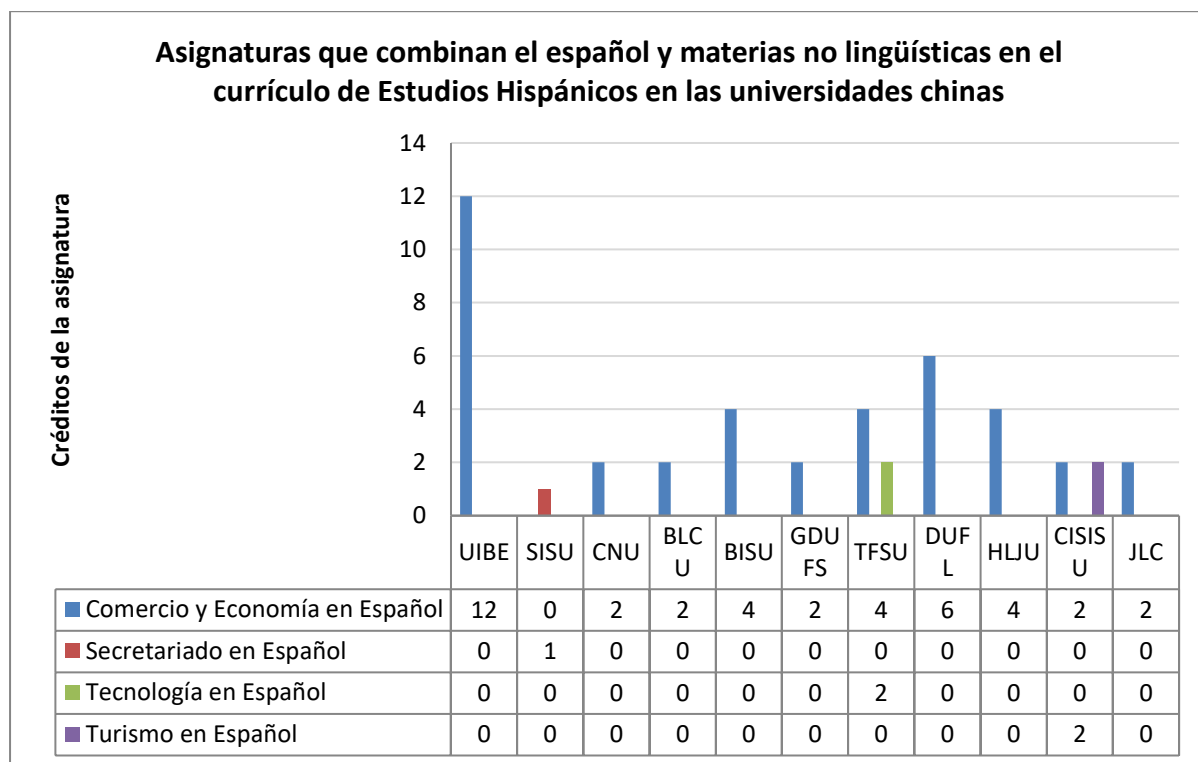


Gráfico 1. Asignaturas que combinan el español y materias no lingüísticas en el currículo de Estudios Hispánicos de las universidades chinas. ¹¹⁸

¹¹⁸ Los datos proceden del *Estudio de la Enseñanza de Lengua Hispánica en Universidades de China*, por Zheng (2015). Las siglas utilizadas son UIBE: University of International Business and Economics; SISU: Shanghai International Studies University; CNU: Capital Normal University; BLCU: Beijing Language and Culture University; BISU: Beijing International Studies University; GDUF: Guangdong University of Foreign Studies; TFSU: Tianjin Foreign Studies University; DUFL: Dalian University of Foreign Languages; HLJU: Heilongjiang University; CISISU: Chengdu Institute Sichuan International Studies University; JLC: Nanjing University Jinling College.

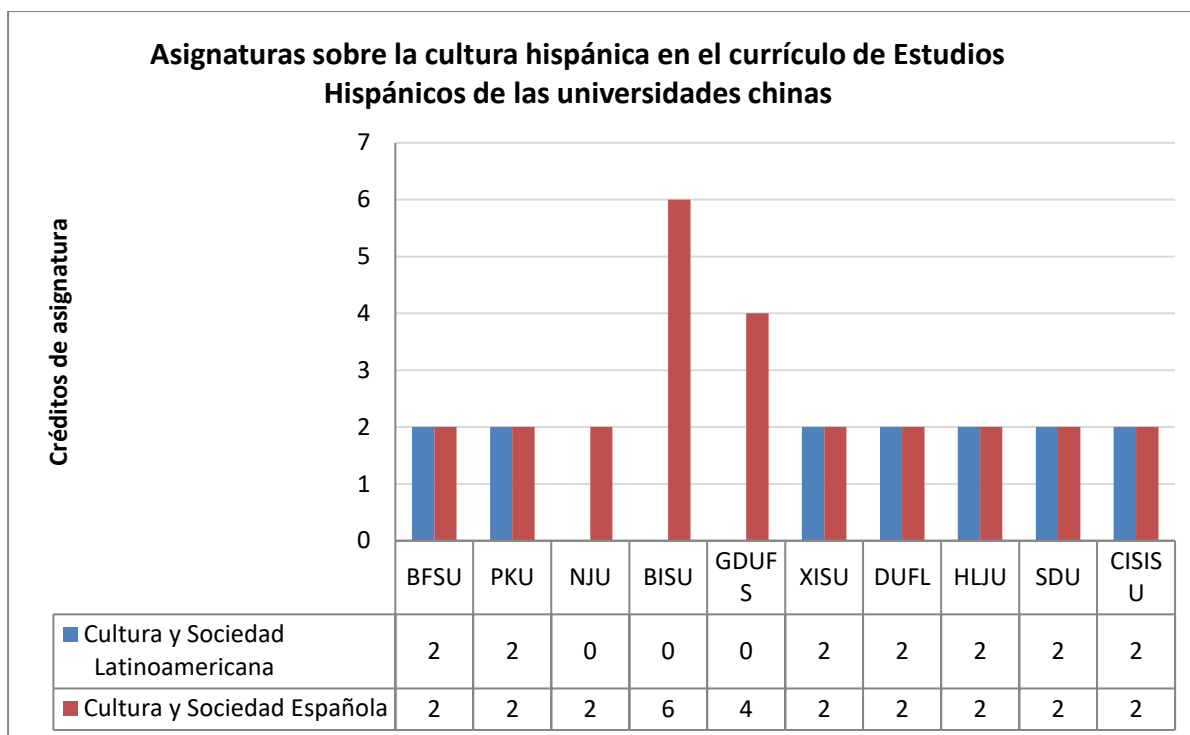


Gráfico 2. Asignaturas sobre la cultura hispánica en el currículo de Estudios Hispánicos de las universidades chinas. ¹¹⁹

Como muestran los gráficos 1 y 2, de las veinte universidades participantes, once incluyen asignaturas que combinan el español y materias no lingüísticas y diez contienen asignaturas sobre la cultura hispánica. La inclusión de estos dos tipos de asignaturas en la mitad de los currículos participantes en el estudio de Zheng (2015) demuestra que, aproximadamente, el cincuenta por cien de las universidades chinas que tienen la enseñanza del español han tomado conciencia de la importancia de los conocimientos no lingüísticos y culturales en el aprendizaje del español.

No obstante, de los datos se desprende que estas asignaturas mencionadas ocupan un pequeño porcentaje del currículo y no están integradas de forma sistemática, al contrario de lo que

¹¹⁹ Los datos proceden de *Estudio de la Enseñanza de la lengua hispánica en Universidades de China*, por Zheng (2015). Las siglas utilizadas son BFSU: Beijing Foreign Studies University; PKU: Peking University; NJU: Nanjing University; BISU: Beijing International Studies University; GDUF S: Guangdong University of Foreign Studies; XISU: Xi'an International Studies University; DUFL: Dalian University of Foreign Languages; HLJU: Heilongjiang University; SDU: Shandong University; CISISU: Chengdu Institute Sichuan International Studies University.

defiende AICLE. Además, parece que estas universidades, que son de diversos tipos (véase el anexo I-a), no aprovechan sus recursos específicos y las características del alumnado en su contexto. Esto también es contrario a AICLE, porque el enfoque didáctico parte de las necesidades del aprendiente, como presentamos en el apartado 2.1. Como muestra el gráfico 1, la mayoría de universidades tratan asignaturas relacionadas con el comercio y la economía, excepto la de SISU, que imparte secretariado, y las de TFUS y CISISU, que ofrecen tecnología y turismo.

Del mismo modo, Zheng (2015) critica que el diseño curricular de las universidades chinas presenta características comunes y carece de innovación. Por esa razón, este autor propone una reforma en el currículo actual con el fin de aprovechar mejor las peculiaridades de cada universidad y adaptarlas a las necesidades del mundo laboral. Como explicamos a continuación, dicha reforma también refleja la tendencia actual de la integración y la falta del enfoque ecléctico que comentábamos.

La reforma de Zheng (2015) y Zheng *et al.* (2011) propone concentrar el aprendizaje de los aspectos lingüísticos y las destrezas comunicativas del español en los dos primeros cursos de la carrera, correspondientes a la etapa del *Programa de Cursos Básicos*, igual que el currículo actual presentado. Además, con el fin de adaptar las necesidades laborales del alumnado, propone diseñar asignaturas integradas en las destrezas comunicativas del español y en las especialidades no lingüísticas en los dos últimos cursos, correspondientes a la etapa del *Programa de Cursos Superiores*. Esta integración de asignaturas es lo que hace innovador el currículo reformado.

Sin embargo, encontramos algunos inconvenientes en la aplicación de esta reforma. Por un lado, la única asignatura integrada con otra especialidad que aparece en el plan de estudios de dicha reforma (Zheng, 2015, p. 13) es Negocios y Economía en Español. Eso se debe a que las

personas con conocimientos económicos y comerciales son más requeridas en el ámbito laboral relacionado con el español en China, como hemos comentado en el apartado 4.1. Por otro lado, la falta de profesores del español especializados en otros campos¹²⁰ y la falta de materiales didácticos que enfocan a la vez el español y conocimientos de los campos no lingüísticos, como analizaremos en el capítulo VI, restringen la puesta en marcha de una integración sistemática. En este apartado hemos presentado, de forma general, el currículo de Estudios Hispánicos en las universidades chinas y hemos comentado la reforma propuesta por Zheng (2015). Debido a que ningún currículo trata de la implantación del enfoque AICLE, en el apartado 4.5, nos centraremos en analizar dos modelos educativos que representan la enseñanza del español con fines específicos o la de materias no lingüísticas combinada con el español en las universidades chinas.

4.5 Análisis de algunos modelos educativos en universidades chinas que combinan el aprendizaje del español con contenidos de otros campos

En el presente apartado vamos a analizar los modelos educativos de dos universidades:

- 1) la carrera de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía de la University of International Business and Economics¹²¹ (UIBE, en adelante) y
- 2) el Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española (Grupo de Derecho, en adelante) de la China University of Political Science and Law¹²² (CUPL, en adelante).

Aunque ninguno de estos modelos se ha diseñado a partir del enfoque AICLE, los seleccionamos por las siguientes razones.

¹²⁰ Véanse también Zhao (2017), Zheng (2015) y Zheng *et al.*(2011).

¹²¹ Está situada en Beijing, China.

¹²² Está situada en Beijing, China.

UIBE es la primera que incorpora en su plan de estudios los conocimientos comerciales y económicos en la carrera de Estudios Hispánicos en China, como hemos comentado en el apartado 4.2. Además, este modelo educativo es considerado el más prestigioso, puesto que las asignaturas orientadas a contenidos comerciales y económicos en su plan de estudios abarcan más créditos en comparación con las asignaturas de otras universidades (véase el apartado 4.4). El modelo del Grupo de Derecho de CUPL, implantado por primera vez en el año 2015, se ha seleccionado dado su carácter innovador, porque integra en todo el currículo el aprendizaje de Derecho y las destrezas comunicativas del español y los inserta en la cultura hispánica. Esto es distinto que otros currículos de Estudios Hispánicos presentados en el apartado 4.4, que solo imparten los conocimientos de otros campos en una o dos asignaturas.

Estos dos ejemplos son los modelos pedagógicos representativos de la enseñanza del español con fines específicos o de las especialidades no lingüísticas combinadas con el español en las universidades chinas, y muestran sus aciertos y carencias como comentaremos más adelante. No obstante, creemos que estos modelos son mejorables si aplicamos principios y metodologías desde el enfoque AICLE.

Para el análisis de ambas titulaciones seguiremos el siguiente esquema:

- 1) Presentación general del programa
- 2) Descripción de los principios didácticos del plan de estudios
- 3) Análisis de las metodologías en la titulación
- 4) Otras consideraciones importantes

4.5.1 Carrera de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía

4.5.1.1 Presentación del programa

Desde la fundación en UIBE de la carrera de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía en 1954 hasta la actualidad, como mencionamos en el apartado 4.2, se ha admitido un grupo de dieciocho estudiantes cada año.

A diferencia de las carreras de Estudios Hispánicos de otras universidades, centradas en el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y de las destrezas comunicativas del español (véase el apartado 4.4), la carrera de UIBE, bajo la dirección del Ministerio de Relaciones Económicas y Comerciales Extranjeras de China (Jingsheng Lu, 2008), tiene los siguientes objetivos didácticos. Los alumnos dominan las destrezas comunicativas del español y adquieren los conocimientos teóricos y prácticos del comercio y la economía para que ejerzan trabajos relacionados con el español en ámbitos comerciales y de cooperaciones económicas internacionales (UIBE, 2015a), al igual que las otras carreras¹²³ de la Facultad de Lenguas Extranjeras de UIBE.

Los objetivos didácticos mencionados podrían resumirse en tres aspectos:

- 1) el aprendizaje del español general,
- 2) la obtención de conocimientos comerciales y económicos y,
- 3) el dominio del español para fines comerciales y económicos.

En otras palabras, desde la perspectiva de nociones del aprendizaje, la carrera de UIBE integra la forma lingüística del español y su uso para fines específicos. En este sentido, el programa, aunque no se ha diseñado de acuerdo con el enfoque AICLE, se asemeja a la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en el apartado 3.1.

Para lograr dichos objetivos, ocho profesores del Departamento de Lengua Española se encargan de impartir tanto las asignaturas dedicadas a la lengua como las especializadas en comercio y economía incluidas en el plan de estudios que presentaremos en el apartado 4.5.1.2. Es decir, a diferencia del profesorado de Estudios Hispánicos en la mayoría de las demás universidades chinas, en UIBE una parte de los docentes también posee formación

¹²³ Estudios Japoneses, Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Coreanos, Estudios Vietnamitas, Estudios Rusos, Estudios Franceses, Estudios Italianos, Estudios Alemanes, Estudios Portugueses y Brasileños. Todas estas carreras están orientadas al comercio y la economía.

interdisciplinar. Esto es, además de la especialidad en lengua española, también son expertos en el ámbito comercial y económico.

El profesorado actual del Departamento de Lengua Española de la UIBE (s. f.) evidencia lo que acabamos de indicar, como muestra el gráfico 3.

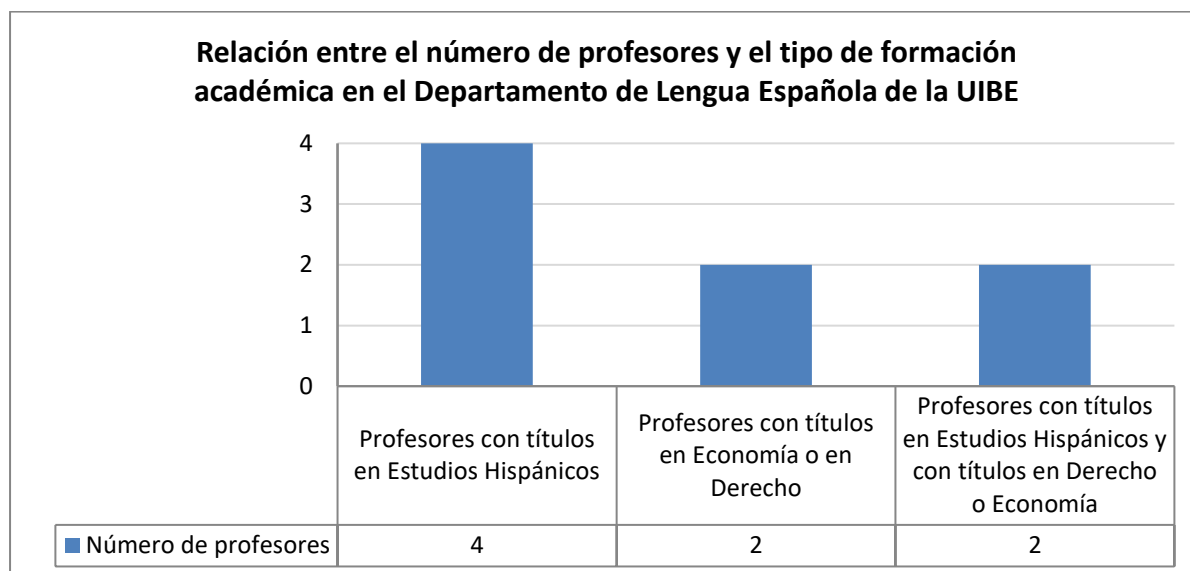


Gráfico 3. Relación entre el número de profesores y el tipo de formación académica en el Departamento de Lengua Española de la UIBE. ¹²⁴

Según el gráfico 3, el profesorado participante en la docencia de Estudios Hispánicos de UIBE puede agruparse en tres tipos: los que tienen títulos en Estudios Hispánicos, los que tienen títulos en otra área no lingüística relacionada con el mundo hispánico¹²⁵ y los que tienen en ambas áreas mencionadas. Esta formación interdisciplinar del profesorado permite llevar a cabo la enseñanza desde diferentes perspectivas relacionadas con la lengua española y su uso en el ámbito comercial y económico para lograr los objetivos didácticos del programa ya presentados.

¹²⁴ Los datos proceden de *Profesorado del Departamento de Lengua Española*, por UIBE (s. f.). Recuperado de: <http://sfs.uibe.edu.cn/szdw/xbyyx/index.htm>.

¹²⁵ Título obtenido en países hispánicos o que siguen una línea de investigación relacionada con el mundo hispánico.

Por otra parte, cabe decir que, los dos profesores con títulos en Economía y Derecho, respectivamente, tienen experiencia laboral en la Oficina del Consejero Económico y Comercial de la Embajada de la República Popular China en la República de Chile y en el ámbito comercial y financiero en Argentina. Esta experiencia laboral, también les dota de competencias para impartir los conocimientos prácticos y específicos relacionados con estas materias desde la perspectiva laboral.

En conclusión, el programa de UIBE ha establecido los objetivos didácticos y ha seleccionado al profesorado de acuerdo con la demanda profesional en función de las necesidades socioeconómicas de China. Por lo tanto, está orientado a enseñar el español con fines comerciales y económicos. De aquí deducimos que los principios del programa se asimilan al componente contexto de 4Cs de AICLE, presentado en el apartado 2.3.1.1.

4.5.1.2 Principios didácticos del plan de estudios

El plan de estudios de la carrera en Estudios Hispánicos de UIBE respeta la distribución general del plan de estudios de las titulaciones de la Facultad de Lenguas Extranjeras, como se recoge en la tabla 11.

Tabla 11. *Distribución general del plan de estudios de la carrera en Estudios Hispánicos de UIBE en créditos ECTS, por tipo de materias*¹²⁶

Tipo de materia	Créditos
Formación básica	61
Asignaturas obligatorias de la carrera	66
Asignaturas optativas de la carrera	20
Asignaturas orientadas a la especialidad	22
Prácticas sociales y laborales	28
Créditos totales	197

En la tabla 11 observamos que los estudiantes de Estudios Hispánicos de UIBE deben cumplir 169 créditos de asignaturas presenciales y superar 28 créditos de prácticas¹²⁷ para lograr el título. Las materias O, OP y OE se corresponden con las asignaturas presenciales y específicas de cada carrera, mientras que FB¹²⁸ y P están diseñadas para todas las carreras de la universidad.

La organización cronológica de las diferentes materias se muestra en la tabla 12.

¹²⁶ Los datos proceden del *Currículo de Titulaciones (orientadas al comercio y la economía) de la Facultad de Lenguas Extranjeras*, por UIBE (2015a). Recuperado de <http://sfs.uibe.edu.cn/xkjs/bkpyfa/25876.htm>. Las abreviaturas de los tipos de materias que utilizaremos en adelante son **FB**: formación básica; **O**: asignaturas obligatorias de la carrera; **OP**: asignaturas optativas de la carrera; **OE**: asignaturas orientadas a la especialidad; **P**: prácticas.

¹²⁷ En UIBE, un crédito equivale, respectivamente, a: 20 horas de asignaturas presenciales, 50 horas de práctica social, 30 horas de práctica laboral y 20 horas de trabajo fin de grado.

¹²⁸ Las asignaturas de formación básica (FB) de las universidades chinas, con una parte obligatoria y otra optativa, tienen dos objetivos: 1) enseñar la ideología política marxista y la formación moral (por ejemplo, ética y legislación profesional); 2) la formación en las capacidades básicas para el trabajo profesional (informática, inglés, etc.). Como son asignaturas que deben cursar todos los estudiantes, generalmente no tienen mucha relación directa con la carrera en particular. Debido al gran volumen de asignaturas de FB que oferta UIBE, más de cien, no las presentaremos en este plan de estudios.

Tabla 12. *Organización temporal del plan de estudio de la carrera en Estudios Hispánicos de UIBE*¹²⁹

Curso	Cuatri.	Materia	Tipo	ECTS	
1	1	Español Básico 1	O	14	
		Comprensión Audiovisual y Expresión Oral del Español 1	O	2	
		Conversación en Español	OP	2	
	2	Español Básico 2	O	12	
2	2	Comprensión Audiovisual y Expresión Oral del Español 2	O	2	
		Lectura en Español 1	OP	2	
2	1	Español Básico 3	O	12	
		Comprensión Audiovisual y Expresión Oral del Español 3	O	2	
		Lectura en Español 2	OP	3	
	2	2	Español Básico 4	O	12
			Comprensión Audiovisual y Expresión Oral del Español 4	O	2
			Lectura en Español 3	OP	3
3	1	Gramática del Español	OP	2	
		Lectura Intensiva del Español	O	6	
		Introducción de la Situación de los Países Hispánicos	OP	2	
	2	2	Correspondencia Comercial y Contratos más Utilizados en los Negocios Internacionales (en español)	OE	4
			Lectura de la Prensa Hispánica	OP	4
4	1	Comprensión Audiovisual y Expresión Oral del Español 5	OP	2	
		Teorías y Prácticas de la Traducción (español a chino)	OE	2	
		Lectura Literaria (en español)	OE	6	
		Expresión Escrita del Español	O	2	
		Comprensión Audiovisual y Expresión Oral de Español 6	OP	2	
	2	2	Interpretación Directa e Inversa (español y chino)	OP	2
			Negociación Comercial (en español)	OE	2
			Lectura de Textos de Comercio y Economía Internacionales (en español)	OE	6
			Teorías y Prácticas de la Traducción (chino a español)	OE	2
			Práctica Social	P	5
2	2	Práctica Laboral	P	11	
		Trabajo de Fin de Grado	P	12	

¹²⁹ Los datos provienen del *Plan de Estudios de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía*, por UIBE (2015b). Recuperado de <http://sfs.uibe.edu.cn/xkjs/bkpyfa/25882.htm>. Las siglas utilizadas son **O**: asignaturas obligatorias; **OP**: asignaturas optativas; **OE**: asignaturas orientadas a la especialidad; **P**: prácticas; **Cuatri.**: cuatrimestre; **ECTS**: créditos.

Como indica la tabla 12, los Estudios Hispánicos de UIBE tiene una duración de cuatro años. No obstante, las asignaturas presenciales se concentran en los primeros siete cuatrimestres¹³⁰, y en el último, los estudiantes cumplen las prácticas y redactan el Trabajo de Fin de Grado.

Por una parte, las asignaturas de tipo O están destinadas al aprendizaje inicial del español, mientras que las de tipo OP¹³¹ se dedican a la profundización de las destrezas comunicativas y los conocimientos culturales del español. A este respecto, según la correspondencia con las asignaturas obligatorias básicas del currículo de Estudios Hispánicos (véase el apartado 4.4), cuyos programas se muestran en el anexo II-a, las asignaturas Teorías y Prácticas de la Traducción y Lectura Literaria, aunque son clasificadas como OE en el plan de estudios (UIBE, 2015b), pertenecen al tipo OP.

Por otra parte, la asignatura de Correspondencia Comercial y Contratos más Utilizados en los Negocios Internacionales (Correspondencia Comercial, en adelante), la de Negociación Comercial y la de Lectura de Textos de Comercio y Economía Internacionales (Lectura Comercial y Económica, en adelante) de tipo OE, que están orientadas al dominio del español para fines comerciales y económicos, según los programas¹³² mostrados en el anexo II-b, son las que proporcionan a la carrera de Estudios Hispánicos de UIBE un carácter especial e innovador en comparación con las demás universidades chinas.

La distribución de estos dos tipos de asignaturas mencionadas en los cursos se muestra en el gráfico 4.

¹³⁰ La ausencia de clases presenciales en el último cuatrimestre o curso es común en todas las universidades chinas, igual que en el caso de CUPL, que presentaremos en 4.5.2.2.

¹³¹ También incluyen unas veinte asignaturas de humanidades que no tienen relación directa con Estudios Hispánicos, pues están impartidas en chino, y que todas las carreras de la Facultad de Lenguas Extranjeras pueden elegir. No las presentamos en este plan de estudios.

¹³² No hay programas oficiales. Los programas son de elaboración propia a partir de los programas de enseñanza ofrecidos por el profesor encargado de la asignatura correspondiente (comunicación oral) y de los materiales didácticos que se utilizan en el aula.

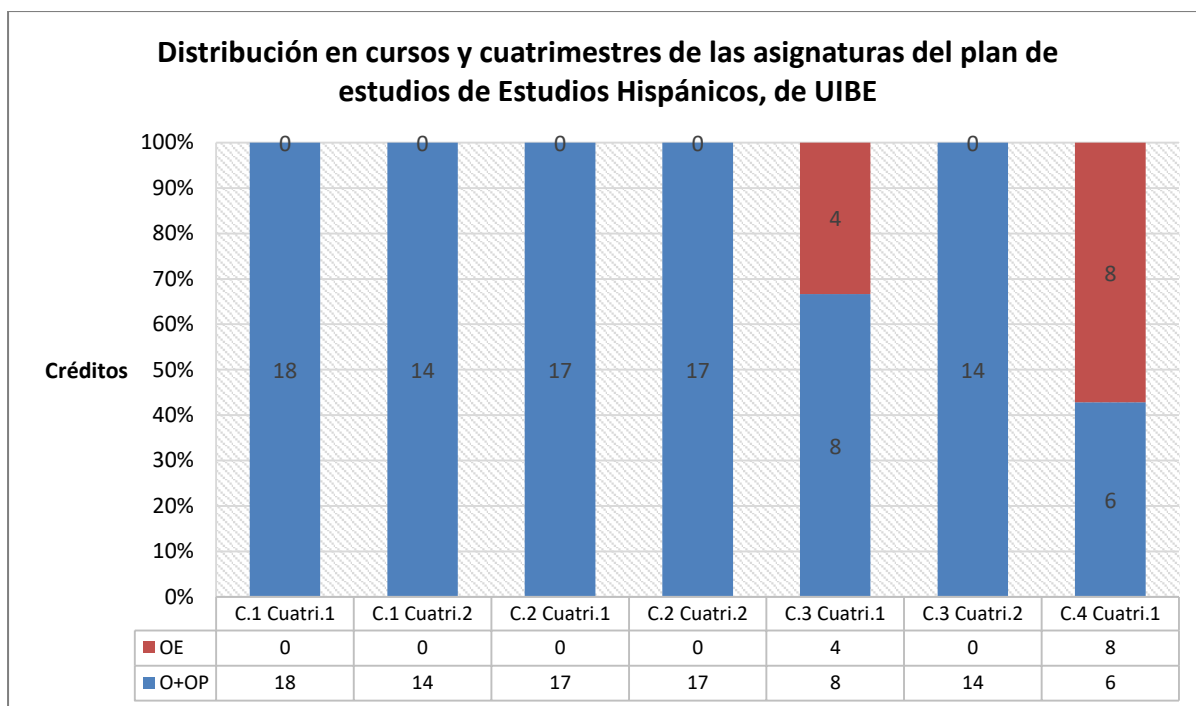


Gráfico 4. Distribución en cursos y cuatrimestres de las asignaturas del plan de estudios de Estudios Hispánicos de UIBE. ¹³³

Hemos comprobado que los Estudios Hispánicos de UIBE, aunque no se ha planeado a partir del enfoque AICLE, cuyos principios didácticos, en algunas medidas, coinciden con este como comentaremos a continuación.

Debido a que los estudiantes de Estudios Hispánicos de UIBE entran en la carrera con el nivel cero del español y sin conocimientos previos de comercio y economía, todas las asignaturas en los dos primeros cursos, como observamos en la tabla 12 y en el gráfico 4, tienen como objetivo el aprendizaje del español y la práctica de las destrezas comunicativas. Por ejemplo, Español Básico 1, 2, 3 y 4, que da relevancia a la gramática y el léxico del español, y la asignatura Comprensión Audiovisual y Expresión Oral del Español 1, 2, 3 y 4, que integra prácticas auditivas y orales, se imparten de forma gradual a lo largo de los dos primeros cursos (véase el apartado 4.4).

¹³³ Las siglas utilizadas son **OE**: asignaturas orientadas a la especialidad; **O**: asignaturas obligatorias; **OP**: asignaturas optativas; **C (1, 2, 3 y 4)**: curso 1, curso 2..., respectivamente; **Cuatri. 1**: cuatrimestre 1; **Cuatri. 2**: cuatrimestre 2.

A diferencia de los primeros cursos, en los dos últimos, además de profundizar en los conocimientos comunicativos y culturales del español en algunas asignaturas, como Expresión Escrita del Español e Introducción a la Situación de los Países Hispánicos, los alumnos empiezan a estudiar los conocimientos económicos y comerciales relacionados con los países hispánicos en las tres asignaturas con especialidad, mencionadas anteriormente, cuyo peso recae más en el último cuatrimestre. Por lo tanto, en el curso superior se integran los conocimientos comunicativos del español con los conocimientos específicos de las áreas no lingüísticas.

Según lo expuesto, concluimos que gran parte del plan de estudios de Estudios Hispánicos de UIBE está centrado en el aprendizaje de las destrezas comunicativas del español general, igual que el currículo de la mayoría de las universidades chinas, presentado en el apartado 4.4, mientras que otra parte más limitada orienta al aprendizaje de los conocimientos comerciales y económicos dentro del ámbito hispánico. Esta programación, que introduce los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos de forma gradual desde el curso básico al superior, tiene en cuenta los conocimientos previos del alumnado y, por esta razón, es semejante al enfoque AICLE.

Además del plan de estudios descrito, según los programas presentados en el anexo II-b, en el apartado 4.5.1.3 expondremos los contenidos didácticos y la pedagogía empleados en las asignaturas con especialización. Creemos que estos coinciden con algunos elementos y metodologías del AICLE.

4.5.1.3 Elementos curriculares y pedagogía en la titulación

1) Conocimientos no lingüísticos

Según la descripción de los contenidos y el material utilizado (véase el anexo II-b), entendemos que las tres asignaturas de tipo OE incorporan conceptos, teorías y principios sobre el comercio

y economía internacionales. En efecto, Correspondencia Comercial y Negociación Comercial explican los procesos del comercio internacional y, de manera similar, Lectura Comercial y Económica demuestra la realidad económica y comercial del mundo hispánico. Así, estas materias se corresponden con los conocimientos declarativos y conceptuales de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001), presentados en el apartado 2.2.

2) Conocimientos socioculturales

Además, en el material *Cultura y Negocios: El español de la economía española y latinoamericana* (Felices y Zhao, 2012), que analizaremos en el capítulo VI, donde se enseña el lenguaje económico y las claves de protocolo para hacer negocios con iberoamericanos y españoles, se presentan algunos factores socioculturales fundamentales. Por ejemplo, las costumbres socioculturales en los negocios con los países hispánicos, que se estudian en las asignaturas de Correspondencia Comercial y Negociación Comercial. Del mismo modo, en Lectura Comercial y Económica se aprenden los referentes culturales del mundo hispánico y a formar una visión global de lo aprendido. De esto se deduce que las asignaturas de UIBE también tienen como objetivo formar hablantes interculturales.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, concluimos que los contenidos didácticos en las tres asignaturas mencionadas coinciden con los elementos contenido y cultura de 4Cs de AICLE, presentados en el apartado 2.3.1.1.

3) Habilidades cognitivas

Sin embargo, en la descripción de las actividades formativas y la metodología (véase el anexo II-b) advertimos que, aunque estas asignaturas contienen una parte práctica, se centran más en el dominio del léxico y en el análisis de la gramática relacionada con las materias. Asimismo, la única actividad que requiere habilidades cognitivas elevadas es el *rol play* en Negociación Comercial. En este sentido, las competencias adquiridas consisten, mayoritariamente, en

comprender los conocimientos declarativos y conceptuales y aplicarlos con las destrezas comunicativas. En otras palabras, podemos resumir que los estudiantes activan, principalmente, los conocimientos y dominios cognitivos del nivel inferior de la taxonomía de Bloom presentados en el apartado 2.2. Por tanto, la pedagogía en UIBE parece ser contraria del elemento cognitivo que defiende AICLE.

4) La lengua de aprendizaje y la lengua para el aprendizaje

Desde la perspectiva del uso de la lengua, las tres asignaturas impartidas en español y chino son de inmersión parcial. Debido a que todos los materiales didácticos empleados se destinan a la enseñanza del español para fines específicos, creemos que los elementos comunicativos del español forman parte esencial del aprendizaje.

Además del enfoque en la forma lingüística, que acabábamos de comentar, estas asignaturas se centran en varias destrezas relacionadas con el español para fines específicos. Correspondencia Comercial se relaciona con la expresión escrita, Negociación Comercial con la expresión oral y Lectura Comercial y Económica con la comprensión lectora y la interpretación del español. Por esta razón, deducimos que el programa de UIBE implica la lengua de aprendizaje y la lengua para el aprendizaje, que son dos aspectos del Tríptico del Lenguaje, presentados en el apartado 2.3.1.2.1. En cambio, debido a la carencia de cognición elevada que hemos comentado, la lengua a través del aprendizaje podría no ocurrir.

5) El andamiaje

Por último, como muestran la metodología y la forma de evaluación (véase el anexo II-b), las principales actividades en el aula por parte del alumnado son la redacción de textos, la interpretación de diálogos y la lectura y traducción de escritos. Mientras, la tarea del profesor se centra en ayudar a explicar los conocimientos lingüísticos, comerciales, económicos y culturales más relevantes y dificultosos. En este sentido, la pedagogía de estas asignaturas

concuerta con el papel central del alumnado y el andamiaje del profesor del enfoque AICLE, presentado en el apartado 2.3.2.1.

4.5.1.4 Aciertos del programa

A partir de la presentación del plan de estudios de Estudios Hispánicos de UIBE y los comentarios realizados sobre la pedagogía en las asignaturas con especialidad en los apartados 4.5.1.2 y 4.5.1.3, llegamos a la conclusión de que este programa se asemeja al enfoque AICLE por las siguientes razones:

- 1) Incorpora de forma gradual en el currículo el español para fines comerciales y económicos y los conocimientos socioculturales del mundo hispánico.
- 2) Coincide en la pedagogía aplicada en las clases de inmersión parcial desde las perspectivas de la integración de elementos no lingüísticos, culturales y comunicativos y en el papel central del alumnado en el aula.

No obstante, en términos generales, las actividades formativas se realizan de forma repetitiva y mecánica y están centradas en la memoria del léxico y la comprensión de las reglas lingüísticas. Es decir, la pedagogía de UIBE todavía viene influida por el enfoque traducción-gramática, que es el tradicional en China, comentado en el apartado 4.3.1. En este sentido, la falta de habilidades cognitivas elevadas se opone a la pedagogía del enfoque AICLE. Desde la implantación del programa de UIBE, hace unos sesenta años, se han formado miles de profesionales que ejercen empleos relacionados con el comercio y la economía del mundo hispánico (UIBE, 2015c). Esta universidad, además, presenta una tasa de empleo de los graduados muy favorable. Por ejemplo, el porcentaje de graduados ocupados en empleos relacionados estrictamente con el español del programa 2009 y 2010 fue del 100 %, dato muy destacable entre las universidades chinas que tienen la enseñanza del español (Zheng, 2015). Sobre este punto, cabe mencionar que la mayoría trabaja en departamentos estatales orientados

al desarrollo del comercio internacional y en grandes empresas que negocian con el mundo hispánico, como el Ministerio de Comercios de China, el Consejo de Promoción de Comercios Internacionales de China, China Minmetals Corporation, Sinopec Group, etc.

Esta realidad indica que dichas entidades a nivel estatal e internacional no solo ofrecen una buena plataforma al desarrollo profesional, sino también se ajustan a las competencias y conocimientos adquiridos en la carrera. De hecho, encontrar un empleo que cumpla estos dos requisitos no es fácil para los graduados universitarios chinos debido a la interacción entre la gran competencia y la elevada población.

Según señala UIBE (2015c), los graduados de Estudios Hispánicos son muy competitivos en el ámbito laboral porque además de tener las competencias comunicativas del español, como los graduados de las otras universidades, también poseen las competencias profesionales específicas del ámbito comercial y económico adquiridas mediante las asignaturas con especialidad así como con las prácticas laborales en empresas.

En relación con este planteamiento, puede afirmarse que, aunque el programa de UIBE no se ha diseñado a partir del enfoque AICLE, las competencias adquiridas por el alumnado que acabamos de presentar, así como los aciertos didácticos de este modelo educativo, coinciden con los objetivos didácticos de 4Cs del AICLE desde las perspectivas de comunicación, cultura y comunicación (véase el apartado 2.3.1.1).

4.5.2 Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española

4.5.2.1 Presentación del programa

Las observaciones que exponemos sobre el Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española en el apartado 4.5.2 provienen, por una parte, del documento *Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho* (CUPL, 2015) y, por otra parte, de los datos

recogidos por la autora de la presente tesis durante su estancia de investigación como docente de las asignaturas del español para el programa de 2015.

Aprovechando los mejores recursos jurídicos¹³⁴, en el 2015, la Oficina Académica de CUPL fundó el primer Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española¹³⁵ (Grupo de Derecho, en adelante) para los estudiantes de grado en Derecho. Ellos son recién admitidos en la Facultad de Derecho Internacional, la Facultad de Derecho Penal y la Facultad de Derecho Civil y Comercial¹³⁶ de la misma universidad. La selección para entrar en el Grupo de Derecho parte de los estudiantes de estas tres facultades que han solicitado la inscripción y se lleva a cabo a través de un examen escrito de inglés y una entrevista para evaluar la aptitud, el dominio oral del inglés y la capacidad de pronunciación del español¹³⁷.

La enseñanza del Grupo de Derecho se ejecuta en modalidad virtual, donde los estudiantes deben cumplir el nuevo plan de estudios que incluye asignaturas relacionadas con el español y las del plan original del grado de Derecho, como detallamos más adelante en el apartado 4.5.2.2. No obstante, la matrícula de estos estudiantes sigue vinculada a su facultad de admisión¹³⁸ y obtendrán el título de licenciatura en Derecho cuando finalicen el estudio. Hasta la fecha, se han formado tres grupos virtuales con 30 estudiantes respectivamente en 2015, 2016 y 2017.

¹³⁴ CUPL oferta la carrera de Derecho como especialidad particular bajo la dirección directa del Tribunal Supremo de China y reúne los mejores recursos legales de China, porque la mayoría del profesorado se compone de juristas prestigiosos y normalmente los graduados acaban ejerciendo en el ámbito jurídico. De las dieciocho facultades pertenecientes a CUPL, seis son de ramas jurídicas.

¹³⁵ La denominación original del Grupo de Derecho es el Laboratorio de Lengua Española en Derecho (西班牙语语法学实验班, en chino) (CUPL, 2015) que hace referencia a un programa educativo de reciente implantación, cuya enseñanza se ejecuta en modalidad virtual.

¹³⁶ El plan de estudio de la titulación de grado en Derecho de las tres facultades es el mismo.

¹³⁷ El examen escrito de inglés se organizó en el año 2015 y la entrevista en el 2016. El grupo entrevistador se componían de personal administrativo de la Oficina Académica y de profesores de los Departamentos de Inglés y de Español. En la entrevista se evaluaron las siguientes pruebas: justificar las motivaciones del alumno para acceder al Grupo de Derecho (30 % de la nota final), contestar preguntas en inglés (50 % de la nota final) e imitar la pronunciación de algunas palabras sencillas en español (20 % de la nota final).

¹³⁸ La Facultad de Derecho Internacional, la Facultad de Derecho Penal y la Facultad de Derecho Civil y Comercial

El Grupo de Derecho tiene como objetivo principal formar profesionales del ámbito jurídico relacionado con el mundo hispánico para defender los derechos e intereses legítimos de China. Además, el profesorado participante en la docencia procede de diferentes departamentos para ofrecer una formación interdisciplinar, como detallamos en el apartado 4.5.2.2.

4.5.2.2 Principios didácticos del plan de estudios

Los estudiantes del Grupo de Derecho tienen la obligación de cumplir con el estudio de las materias definidas en el *Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho* (CUPL, 2015). La distribución general de los tipos de materias y créditos se recoge en la tabla 13.

Tabla 13. *Distribución general de los tipos de materias y créditos del plan de estudios del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL*¹³⁹

Tipo de material	Créditos
Formación básica	54
Asignaturas obligatorias de la carrera	58
Asignaturas optativas de la carrera	14
Asignaturas de español	11
Asignaturas integradas en español y Derecho	9
Prácticas	18
Créditos totales	164

Como muestra la tabla 13, el plan de estudios consta de 146 créditos de asignaturas presenciales y 18 créditos de prácticas¹⁴⁰, igual que en la titulación de Derecho de las distintas facultades de Derecho de CUPL. No obstante, en el programa dirigido al Grupo de Derecho, las asignaturas

¹³⁹ Los datos proceden de *Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho*, por CUPL (2015). Las abreviaturas de los tipos de materias empleadas en adelante son **FB**: formación básica; **O**: asignaturas obligatorias de la carrera; **OP**: asignaturas optativas de la carrera; **E**: asignaturas de español; **ED**: asignaturas integradas en español y Derecho; **P**: prácticas.

¹⁴⁰ En CUPL, los créditos de cada asignatura no se ajustan a las mismas horas. En total, los 146 créditos de asignaturas equivalen a 2784 horas de estudio y los 18 créditos de prácticas equivalen a 36 semanas de trabajo.

de tipo E y las de tipo ED, con carácter obligatorio, sustituyen 30 créditos¹⁴¹ de las de tipo O y OP del plan de estudio original de Derecho. En otras palabras, los estudiantes del Grupo de Derecho, además de cumplir el estudio de materias jurídicas en la titulación de Derecho, deben cursar asignaturas obligatorias relacionadas con el español.

En las tablas 14 y 15 presentamos la organización cronológica del plan de estudios del Grupo de Derecho de CUPL.

¹⁴¹ Diez de inglés y veinte de diferentes asignaturas optativas de Derecho.

Tabla 14. *Organización temporal de los cursos 1 y 2 del plan de estudios del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL*¹⁴²

Curso	Cuatri.	Materia	Tipo	ECTS
1	1	Introducción a la Teoría del Derecho	O	2
		Historia del Derecho Chino	O	3
		Comprensión Auditiva del Español 1	E	1
		Expresión Oral del Español 1	E	1
		Lectura en Español 1	E	1
		Español Básico 1	E	4
		Inglés como Segunda Lengua Extranjera 1	E	1
		Introducción al Derecho de los Países Latinoamericanos 1	ED	1
	2	Derecho Constitucional	O	3
		Principios de Derecho Civil 1: Parte general	O	3
		Comprensión Auditiva del Español 2	E	1
		Expresión Oral del Español 2	E	1
		Lectura en Español 2	E	1
		Español Básico 2	E	4
Inglés como Segunda Lengua Extranjera 2	E	1		
Introducción al Derecho de los Países Latinoamericanos 2	ED	1		
2	1	Derecho Penal. Parte general	O	3
		Principios del Derecho Civil 2: Obligaciones	O	5
		Comprensión Auditiva del Español 3	E	1
		Expresión Oral del Español 3	E	1
		Traducción e Interpretación Directa e Inversa de Español y Chino 1	E	1
		Español Básico 3	E	2
		Lectura de Textos Jurídicos	ED	1
		Introducción a la Cultura de los Países Hispánicos 1	ED	1
		Trabajo de Bienestar Social y Servicio Voluntario	P	1
	2	Principios del Derecho Civil 3: Derechos reales	O	3
		Introducción al Derecho Mercantil y Societario	O	4
		Derecho Penal. Parte especial	O	3
		Derecho Procesal Civil	O	4
		Propiedad Intelectual	O	3
		Derecho Procesal Civil	O	4
		Derecho Procesal Penal	O	4
		Comprensión Auditiva del Español 4	E	1
		Expresión Oral del Español 4	E	1
Traducción e Interpretación Directa e Inversa de Español y Chino 2	E	1		
Español Básico 4	E	2		
Lectura de Textos Jurídicos 2	ED	1		
Introducción a la Cultura de los Países Hispánicos 2	ED	1		

¹⁴² Los datos proceden de *Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho*, por CUPL (2015). Las siglas utilizadas son **O**: asignaturas obligatorias; **E**: asignaturas de español; **ED**: asignaturas que integran el español y Derecho; **Cuatri.**: cuatrimestre; **ECTS**: créditos.

Tabla 15. Organización temporal de los cursos 3 y 4 del plan de estudios del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL¹⁴³

Curso	Cuatri.	Materia	Tipo	ECTS
3	1	Derecho Internacional Público	O	3
		Introducción al Derecho Económico	O	3
		Derecho Administrativo y Contencioso-Administrativo	O	4
		Derecho Internacional Privado	O	3
		Derecho Económico Internacional	O	3
		Introducción al Derecho Privado de los Países Hispanohablantes (chino y español)	ED	2
		Introducción al Derecho de Contratos de los Países Hispanohablantes (chino y español)	ED	2
		Práctica Social	P	2
	Trabajo Parcial del Grado	P	1	
	2	Elementos de la Teoría del Derecho	O	2
Derecho de Inversiones Extranjeras en los Países Hispanohablantes 2 (chino y español)		ED	2	
Español Jurídico 2		ED	2	
4	1	Práctica Laboral	P	5
		Trabajo Fin de Grado	P	4
	2	Trabajo Fin de Grado	P	4

La duración del plan de estudios del Grupo de Derecho es de cuatro años. Como muestran las tablas 14 y 15, en este plan todas las asignaturas presenciales se imparten en los tres primeros cursos y en el cuarto los estudiantes realizan la práctica laboral y el trabajo de fin de grado, similar al caso de UIBE y al de otras universidades, que comentamos en el apartado 4.5.1.2.

Entre las asignaturas presenciales, las de tipo O y OP son impartidas en chino por profesores de distintas facultades de Derecho de CUPL, pertenecientes a la titulación de Derecho. Los profesores del Departamento de Lengua Española participan en la docencia de las de tipo E. Por último, una profesora del Departamento de Lengua Española y otro profesor de la Facultad de Derecho Comparativo, expertos en español y que investigan el Derecho en el ámbito

¹⁴³ Los datos proceden del *Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho*, por CUPL (2015). Las siglas utilizadas son **O**: asignaturas obligatorias; **ED**: asignaturas que integran el español y Derecho; **P**: prácticas; **Cuatri.**: cuatrimestre.

hispanico, se encargan de las asignaturas de tipo ED. De todos estos tipos de asignaturas, las de E, que se centran en la lengua española, y las de ED, que integran el español y el Derecho, son las que proporcionan al Grupo de Derecho un carácter innovador frente a la titulación en Derecho.

El gráfico 5 muestra la distribución de asignaturas por tipos en los tres primeros cursos.

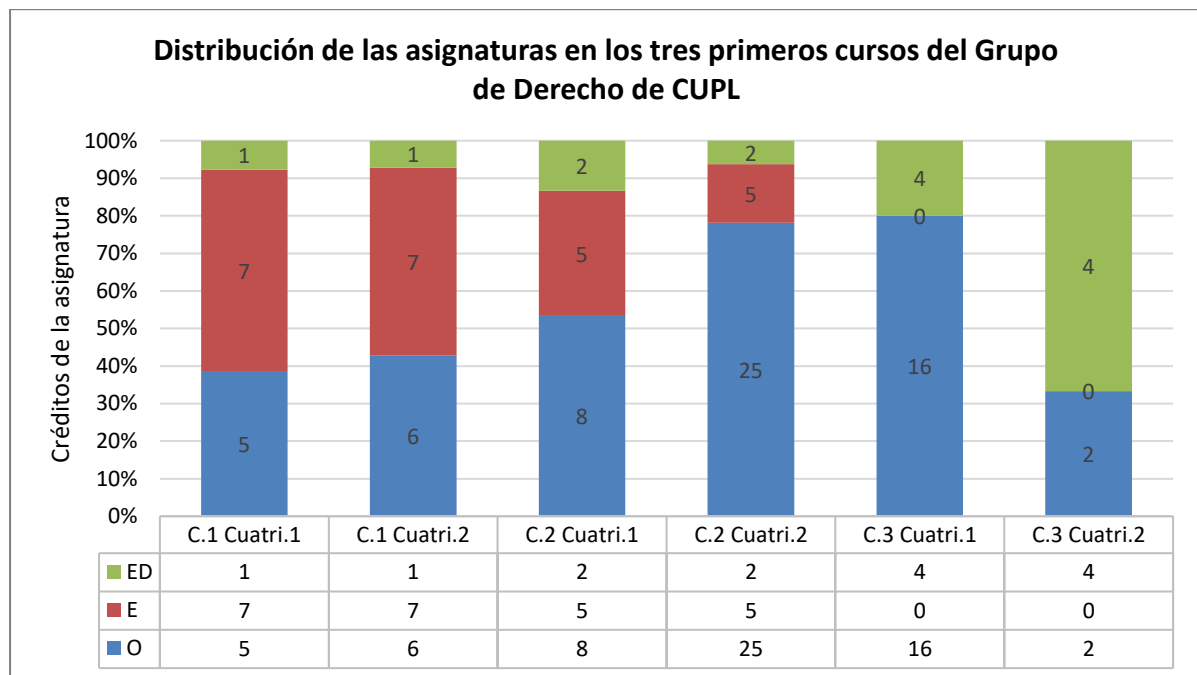


Gráfico 5. Distribución de las asignaturas en los tres primeros cursos del Grupo de Derecho de CUPL. ¹⁴⁴

Según el gráfico 5, observamos que los distintos tipos de asignaturas se distribuyen del siguiente modo.

Las de tipo O se imparten a lo largo de los tres cursos y ocupan el mayor espacio de tiempo del plan de estudio. En términos generales, estas asignaturas abarcan sistemáticamente las teorías del Derecho y sus principales ramas. Por ejemplo, la Introducción a la Teoría del Derecho, Derecho Internacional Privado, etc. Las materias de este tipo, que aportan los conocimientos

¹⁴⁴ Las siglas utilizadas son **O**: asignaturas obligatorias; **E**: asignaturas de español; **ED**: asignaturas que integran el español y el Derecho; **C (1, 2, 3 y 4)**: curso 1, curso 2..., respectivamente; **Cuatri. 1**: cuatrimestre 1; **Cuatri. 2**: cuatrimestre 2.

teóricos y prácticos del Derecho y las habilidades básicas para ejercer la profesión jurídica, sirven como base para lograr el objetivo principal del Grupo de Derecho, presentado en el apartado 4.5.2.1.

Las asignaturas de tipo E se imparten en los dos primeros cursos, pero su porcentaje disminuye de forma gradual desde el 50 % hasta el 20 %, del primer al segundo curso. Este tipo de materias se dedica al aprendizaje del español general y se corresponden con las asignaturas obligatorias básicas del currículo presentado en el apartado 4.4 y en el anexo II-a. Según el *Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho* (CUPL, 2015), con la superación de las asignaturas de tipo E los estudiantes alcanzan las competencias comunicativas del español del nivel B2¹⁴⁵.

Al contrario de las de tipo E, las de tipo ED aumentan su proporción gradualmente del 10 % al 70 % durante los tres primeros cursos. Gracias a estas asignaturas, los estudiantes aprenden a la vez los conocimientos jurídicos del ámbito hispánico y los conocimientos comunicativos del español tanto general como para fines jurídicos. Creemos que estas materias rompen la fragmentación entre los tipos O y E, asimismo, contribuyen en mayor grado a lograr el objetivo del Grupo de Derecho, es decir, en la formación de profesionales jurídicos relacionados con el mundo hispánico (véase el apartado 4.5.2.1).

Según lo expuesto sobre el plan de estudios del Grupo de Derecho de CUPL, resumimos que, al contrario del modelo de UIBE presentado en el apartado 4.5.1.2, el mayor peso del Grupo de Derecho recae en las asignaturas de tipo O y OP, impartidas en chino. En cambio, las de tipo E y ED, que tienden a integrar los conocimientos jurídicos y la cultura hispánica, se enseñan en menor proporción. De estas últimas, las de tipo E impartidas en los dos primeros cursos sirven como fundamento lingüístico para seguir los contenidos de las asignaturas de tipo

¹⁴⁵ Nivel de referencia del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001).

ED en el tercer curso, que son las únicas que integran el español y el Derecho en el currículo del Grupo de Derecho.

En efecto, consideramos que el plan de estudios del Grupo de Derecho de CUPL, aunque no se ha diseñado a partir del AICLE, presenta principios similares con los elementos 4Cs (véase el apartado 2.3.1.1). Basándonos en esta idea, en el apartado 4.5.2.3, presentamos la pedagogía empleada en las clases de tipo ED a partir de los programas¹⁴⁶ de algunas asignaturas ejemplares¹⁴⁷, presentadas en el anexo II-c.

4.5.2.3 Elementos curriculares y pedagogía en la titulación

1) Elementos jurídicos y culturales

Por un lado, la gran parte de las asignaturas de tipo ED tratan de enseñar los conceptos del Derecho y los principios de las ramas esenciales que los estudiantes han aprendido ya en las asignaturas de tipo O y OP, pero con materiales en español. Por ejemplo, para la comprensión lectora en español del Derecho Romano, se utiliza la obra *Instituciones de Justiniano* (Ortolán, 1986) en la asignatura de Lectura de Textos Jurídicos. O también, para la explicación de los elementos del Derecho privado y del Derecho de los contratos, se emplea el *Manual Básico de Derecho civil* (Ruiz-Rico Ruiz, 2010) en las asignaturas de Introducción al Derecho Privado de los Países Hispánicos y de Introducción al Derecho de Contratos de los Países Hispánicos. Por otra parte, Introducción a la Cultura de los Países Hispánicos está centrada en enseñar los aspectos socioculturales generales hispánicos.

Por otro lado, los conocimientos jurídicos insertados en el ámbito hispánico que son distintos de los de las asignaturas O y OP se limitan a explicar los principios del Código civil y penal de

¹⁴⁶ No hay programas oficiales. Los programas son de elaboración propia a partir de la participación docente y las observaciones propias durante la estancia investigadora, la comunicación oral con el profesor encargado de la asignatura correspondiente y los materiales que se utilizan en el aula.

¹⁴⁷ El anexo III-c no incluye los programas de Derecho de Inversiones Extranjeras en los Países Hispánicos y los de Español Jurídico porque según la entrevista con el profesor encargado, todavía no tiene programas definitivos hasta la realización de esta investigación.

España en la asignatura de Introducción al Derecho de los Países Hispánicos y a presentar el sistema jurídico de algunos países hispánicos a partir del estudio del Derecho Romano en Lectura de Textos Jurídicos.

Según lo expuesto, resumimos que, las asignaturas de tipo ED enseñan el español para fines jurídicos con materiales auténticos, no obstante, en escasas ocasiones, los conocimientos jurídicos y la cultura hispánica se integran de forma sistemática en el aprendizaje, al contrario del enfoque AICLE.

2) Elementos lingüísticos

Desde la perspectiva del aprendizaje del español, la mayoría de las asignaturas se imparten como lecciones magistrales enfocadas en la correspondencia de conceptos entre el español y el chino y en las prácticas centradas en la comprensión lectora de los materiales jurídicos en español. Consideramos que estas metodologías contribuyen al dominio de la terminología jurídica en español, al aprendizaje de los aspectos lingüísticos del lenguaje jurídico, a la comprensión lectora de los géneros jurídicos en español y a la traducción e interpretación de los contenidos jurídicos entre el chino y el español, tal y como describen las competencias que adquiere el estudiante en la mayoría de los programas presentados en el anexo II-c.

En cambio, el uso metacognitivo del español en las destrezas productivas no se pone en práctica porque un gran número de clases se imparten en chino. Asimismo, las respuestas a las preguntas y la redacción de los textos se realizan en el mismo idioma, como describen los programas.

Según lo expuesto, se podría afirmar que, aunque las denominaciones de las asignaturas ED muestran el principio de integración del español, de la cultura hispánica y de los conocimientos jurídicos, en realidad no se corresponden con la pedagogía de integrar elementos sistemáticamente como defiende el enfoque AICLE.

3) El papel del alumnado y del profesorado

Según los programas de asignaturas ED, en las lecciones magistrales donde el profesor explica textos jurídicos en español y analiza el lenguaje característico de los géneros jurídicos, los estudiantes reciben los conocimientos de forma pasiva. Del mismo modo, las prácticas consisten en ejercicios mecánicos de comprensión lectora dedicados a la interpretación de contenidos jurídicos y el dominio de terminologías en español.

En efecto, estas metodologías se oponen a la enseñanza centrada en el alumno, en la que se desarrollan tareas de habilidades cognitivas elevadas en procesos interactivos, como defiende el enfoque AICLE presentado en el capítulo II. Por tanto, consideramos que, la programación y metodologías establecidas en las clases ED reflejan la influencia del enfoque traducción-gramática, que todavía predomina en la enseñanza del español en China como comentamos en el apartado 4.3.1.

En resumen, aunque el plan de estudio del Grupo de Derecho presenta similitudes con el enfoque AICLE como analizamos en el apartado 4.5.2.2, la pedagogía en las clases no refleja la integración ecléctica de los conocimientos jurídicos, culturales y lingüísticos en la didáctica ni se basa en las tareas interactivas de cognición elevada, al contrario de AICLE como discutimos en este apartado. Respecto a estas carencias, una parte de los estudiantes del Grupo de Derecho del 2015 confiesa, a través de las redacciones que forman el corpus de estudio de esta tesis, que no han adquirido los conocimientos profundos integrados en Derecho, español y las habilidades profesionales, como analizaremos en el capítulo V.

Estas carencias se deben a que el Grupo de Derecho separa el aprendizaje de Derecho y español general en los bloques O, OP y el bloque E. Esta enseñanza desintegrada no aporta una base favorable para que los alumnos puedan comprender y dominar el lenguaje jurídico (la lengua de aprendizaje), cuya comprensión resulta difícil para los iniciados debido a sus rasgos opacos

y finalidad críptica¹⁴⁸ característicos del lenguaje científico-técnico (véase el apartado 2.4.3). En cambio, las asignaturas de tipo ED comienzan directamente con textos normativos, judiciales y académicos en español que requieren un alto nivel del español jurídico. En otras palabras, en el aprendizaje falta un proceso gradual de BICS a CALP, al contrario del principio de AICLE presentado en el apartado 2.2. En este sentido, el uso de los géneros jurídicos puramente auténticos en asignaturas de ED, tales como el Código, las sentencias y la obra *Instituciones de Justiniano* (Ortolán, 1986), sin ninguna adaptación al nivel del estudiante, produce un obstáculo en el aprendizaje.

Esta pedagogía está en desacuerdo con el principio de adecuar el diseño de materiales con el nivel lingüístico y el conocimiento sobre las materias que tenga el alumnado del enfoque AICLE presentado en el apartado 2.5. Además de estos inconvenientes, también consideramos que el empleo del enfoque traducción-gramática en las clases de tipo ED, como hemos comentado, no se ajusta con el objetivo didáctico del Grupo de Derecho, presentado en el apartado 4.5.2.1.

A partir de estas consideraciones, postulamos que la aplicación de la integración sistemática de 4Cs y las pedagogías facilitadoras y motivadoras del enfoque AICLE en las clases de tipo ED, puede mejorar radicalmente la calidad del Grupo de Derecho de acuerdo con su objetivo de formar personas con buen dominio del español, con conocimientos jurídicos insertados en la cultura hispánica y con habilidades profesionales para ejercer en el ámbito jurídico (véase el apartado 4.5.2.1).

De hecho, a diferencia de la pedagogía de las clases incluidas en el plan de estudio, el Curso Internacional para el grupo de Derecho, que los estudiantes del Grupo de Derecho recibieron

¹⁴⁸ Varios autores que investigan el lenguaje jurídico, como Hernando de Larramendi (2001) y Gutiérrez Álvarez (2010), coinciden en que el carácter sectorial y la opacidad son rasgos principales de este lenguaje y proponen estos factores como clave de la enseñanza del español jurídico.

en el verano de 2016, demuestra más coincidencias con la pedagogía de AICLE, como veremos en el apartado 4.5.2.4.

4.5.2.4 *El Curso Internacional para el grupo de Derecho*

4.5.2.4.1 Descripción del diseño del curso

El Curso Internacional destinado a los estudiantes del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española, denominado *Spanish Speaking countries's law Summer School* (nombre oficial en inglés), se ha diseñado basándose en el programa del curso de verano¹⁴⁹ de CUPL. Desde 2016, las clases convocadas en el curso de verano se han formalizado en el calendario académico de CUPL como un tercer período del programa, que sigue a los dos cuatrimestres de un curso y en el que se incluye el Curso Internacional para el Grupo de Derecho. Los estudiantes del Grupo de Derecho, además de elegir libremente las diversas clases del curso de verano, deben cursar clases de 30 a 36 horas impartidas en español por un profesor invitado, nativo español, especializado en Derecho y que sea docente de alguna de las facultades prestigiosas de Derecho de los países hispánicos.

En las dos convocatorias organizadas en 2016 y 2017, los profesores invitados fueron, respectivamente, el catedrático en Derecho privado¹⁵⁰ de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y el catedrático en Derecho constitucional del Departamento de Derecho Público de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile.

La autora de esta tesis contribuyó en la organización del Curso Internacional de 2016 para los estudiantes del primer curso del Grupo de Derecho. El diseño de dicho curso, que describimos en este apartado, proviene de sus observaciones en las clases. Las clases del Curso

¹⁴⁹ El curso de verano incluye cursos de diferentes tipos y disciplinas, por ejemplo, cursos internacionales, talleres de casos judiciales, clases de habilidades de la profesión jurídica, etc.

¹⁵⁰ También es abogado en la Administración de Justicia, juez del Juzgado civil y comercial y ejerce en el Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires.

Internacional para el grupo de Derecho de 2016 se han desarrollado según lo indicado en la tabla 16.

Tabla 16. *Organización temporal y temario de las clases del Curso Internacional para el grupo de Derecho de 2016*

Día	Horas	Tipo de actividad	Tema de la actividad
1	1	Prácticas de destrezas comunicativas del español	Auto-presentación de estudiantes
	3	Profundización en los conocimientos jurídicos	Introducción al Derecho civil
	2	Presentación de los conocimientos socioculturales del mundo hispánico	Introducción a la geografía de América Latina
2	2	Profundización en los conocimientos jurídicos	Principios y características del Derecho civil de Argentina
	2	Prácticas de destrezas comunicativas del español	Actividad oral: Comparación entre el Derecho civil de China y Argentina
	2	Presentación de los conocimientos socioculturales del mundo hispánico	Introducción a la geografía e historia de Argentina
3	1	Profundización en los conocimientos jurídicos	Introducción a los antecedentes históricos y reformas del Código del Comercio Nacional de Argentina
	3	Presentación de los conocimientos socioculturales del mundo hispánico	La relación diplomática y comercial entre China y Argentina
	2	Prácticas de destrezas comunicativas del español	Práctica de trabalenguas típicos argentinos
4	3	Presentación de los conocimientos socioculturales del mundo hispánico	Introducción a la economía argentina y sus principales sectores
	1	Presentación de los conocimientos socioculturales del mundo hispánico	Introducción a la alimentación típica argentina
	2	Prácticas de destrezas comunicativas del español	Conversación con argentinos por llamada sobre el Curso Internacional para el grupo de Derecho
5	2	Profundización en los conocimientos jurídicos	Estatuto jurídico del comerciante y empresarios en Argentina
	3	Prácticas de destrezas comunicativas del español	Actividad oral: presentación de la alimentación típica del pueblo natal
	1	Presentación de los conocimientos socioculturales del mundo hispánico	Coloquio sobre la sociedad argentina ¹⁵¹

Como muestra la tabla 16, el Curso Internacional para el grupo de Derecho, que tiene una duración de 30 horas, está dividido en cinco jornadas. En esta programación mostramos el

¹⁵¹ Las costumbres de la vida, las clases sociales, el sistema educativo, etc.

tiempo real que se dedicó a los distintos temas y actividades, cuyo desarrollo no siguió estrictamente el programa elaborado previamente por el profesor invitado y los profesores del Departamento de Lengua Española, docentes de asignaturas de tipo E y ED (véase el apartado 4.5.2.2), teniendo en cuenta el nivel de español y los conocimientos jurídicos previos del alumnado. Durante el desarrollo del curso, el programa original fue adaptado por el profesor invitado, aunque con pequeñas variaciones, para amoldarlo según las necesidades de los alumnos. Como podemos observar, tiene como hilo principal el Derecho civil de Argentina. En el gráfico 6 mostramos la distribución de las horas dedicadas a los distintos tipos de actividad en el Curso Internacional para el grupo de Derecho.

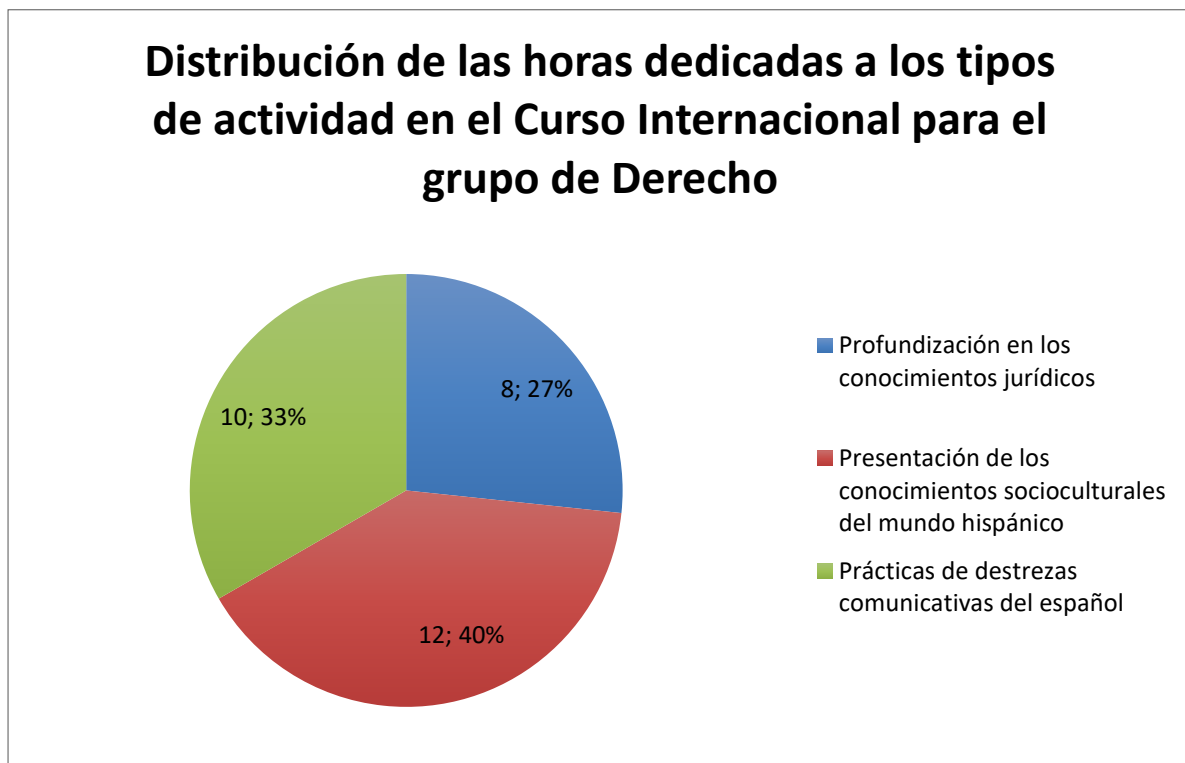


Gráfico 6. Distribución de las horas dedicadas a los tipos de actividad en el Curso Internacional para el grupo de Derecho.

Según la distribución temporal de las actividades en el gráfico 6, observamos que cada tipo ocupa un tercio, aproximadamente, de la programación de las clases. El tipo de actividad

referente a la profundización en los contenidos jurídicos, en el que se imparten temas como la introducción al Derecho civil y las características del Código Civil de Argentina, tratan tanto la rama jurídica general como los conocimientos específicos insertados en el ámbito hispánico. En el tipo concerniente a la presentación de los conocimientos socioculturales se desarrollan las habilidades interculturales. Por ejemplo, la introducción a la economía argentina y sus principales sectores sirve para comprender el Derecho comercial de Argentina. Además, las prácticas interactivas de destrezas comunicativas implican el desarrollo de habilidades cognitivas tanto bajas como elevadas, tales como la auto-presentación y la actividad oral de comparación entre Derecho civil de China y de Argentina, que corresponden respectivamente a las competencias de lengua BICS y CALP, presentadas en el apartado 2.2.

En conclusión, el diseño de las actividades del Curso Internacional para el grupo de Derecho integra los conocimientos jurídicos, los socioculturales, los comunicativos y los cognitivos de forma sistemática, al igual que los elementos 4Cs de AICLE presentados en el apartado 2.3.1.1.

4.5.2.4.2 Análisis de los elementos curriculares y la pedagogía del curso

Según nuestro análisis a partir del seguimiento de las clases, podría deducirse que la pedagogía que emplea el profesor invitado, en alguna medida, concuerda con la de AICLE en los siguientes aspectos que exponemos a continuación.

1) Recursos didácticos

En primer lugar, el Código Comercial Nacional de Argentina se considera el principal material para profundizar en los conocimientos jurídicos. Creemos que las normas jurídicas aportan los conocimientos auténticos del Derecho civil en Argentina y su contenido está acorde con el criterio de autenticidad de la selección de materiales didácticos en AICLE, presentado en el apartado 2.5.

En segundo lugar, debido a que Argentina es un país lejano y con una cultura muy diferente a la de los estudiantes chinos del Grupo de Derecho, tanto su lengua como su cultura es más difícil de comprender. Por esta razón, además de la explicación en el discurso oral, el profesor invitado utiliza otros recursos para reducir esta barrera cultural. Por ejemplo, dibuja el mapa de Argentina cuando introduce la geografía o muestra fotos cuando presenta la alimentación típica de este país.

También, en la presentación de los conocimientos basados en contenidos jurídicos, que no son fáciles de comprender, observamos que aplica la metodología facilitadora y motivadora. Por ejemplo, dibuja un diagrama para reflejar los principales sectores de la economía argentina o usa un flujo de procesos comerciales cuando explica el estatuto jurídico de los empresarios y comerciantes argentinos.

Según estas consideraciones, podríamos deducirse que los recursos didácticos usados en el Curso Internacional para el grupo de Derecho favorecen la motivación del alumnado y coinciden con el criterio de estimulación de la selección de materiales didácticos en AICLE (véase el apartado 2.5) y con la consideración de los factores afectivos del mismo enfoque, comentada en el apartado 2.3.2.2.

2) Elementos comunicativos

Además de las prácticas enfocadas en las destrezas comunicativas del español presentadas en la tabla 16, que se han diseñado teniendo en cuenta el nivel básico del español de los estudiantes del primer año, observamos que el español se usa y se aprende constantemente por diferentes motivos.

Por un lado, los estudiantes adquieren la terminología y las expresiones jurídicas, comerciales y socioculturales a través de la explicación de los conceptos jurídicos y los conocimientos socioculturales. Por otro lado, las actividades dedicadas a los conocimientos jurídicos y

socioculturales presentadas en la tabla 16, en gran medida, se llevan a cabo a través de la participación activa del alumnado.

Por ejemplo, cuando se introducen los antecedentes históricos y las reformas del Código de Comercio Nacional de Argentina, el profesor invitado pide a cada estudiante que lea un fragmento de dicho código, que escriba el resumen en un papel y luego lo exponga ante toda la clase. Durante este proceso, los estudiantes practican las destrezas de la comprensión lectora, la expresión escrita y la expresión oral del español de forma integrada. En algunos casos, el profesor también anima a los estudiantes a reflexionar sobre los contenidos jurídicos y socioculturales aprendidos con preguntas estimulantes como las siguientes.

- ¿Cómo es la situación en China? ¿Me puedes dar un ejemplo de lo que he explicado?
- ¿En el Código Nacional de China existe eso?
- ¿En China se permite a los comerciantes hacer esto?
- ¿Entonces decimos que Argentina es capitalista, y China también? ¿Por qué?
- ¿Te parece que puedes acostumbrarte al horario de comidas de Argentina?
- ¿Tu pueblo natal está en una zona montañosa, o de llanura?
- ¿En China se toma mate o algún tipo de té especial?

3) El elemento cultural

A partir de estos ejemplos, observamos que muchas preguntas están dirigidas hacia una perspectiva intercultural, por las que el profesor pretende que los estudiantes expresen sus reflexiones desde los puntos de vista de su propio contexto y de la cultura hispánica, que concuerda con el elemento cultural del enfoque AICLE presentado en el apartado 2.3.1.1.

De acuerdo con lo comentado, también concluimos que tanto las nociones relacionadas con las materias aprendidas como el uso comunicativo y metacognitivo del español están presentes en el Curso Internacional para el grupo de Derecho y coinciden con el Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1).

4) El andamiaje

De hecho, las competencias CALP, que requiere altos dominios cognitivos, como comentábamos en el apartado 2.2, no son fáciles para los estudiantes del primer año. En este sentido, el profesor invitado diseña las actividades en grupos para que los alumnos practiquen el español y profundicen en los conocimientos jurídicos y socioculturales con la ayuda mutua entre compañeros. Por ejemplo, cuando se realiza la actividad oral de comparación entre el Derecho civil de China y Argentina, el profesor pide a los estudiantes que formen grupos de cinco y, a continuación, tras unos minutos para discutir el tema, cada estudiante deberá decir por lo menos una oración acerca de dicho tema. Además de la presentación ante toda la clase, cada grupo prepara una pregunta sobre el contenido de la actividad que deberá responder el siguiente grupo, de este modo se motiva a los estudiantes mediante el esfuerzo que efectúan para mostrar sus conocimientos y competencias.

Para ejemplificar la actividad comentada, ponemos aquí la exposición de algunos alumnos del mismo grupo.

- Alumno A: Los primeros intentos de la codificación civil en Argentina tuvieron lugar más temprano que en China. El Código Civil de la República Argentina fue aprobado en 1869, pero hasta 1986 China promulgaba los Principios Generales del Derecho civil.
- Alumno B: Actualmente, el ordenamiento jurídico vigente en materia civil en Argentina se establece en el Código Civil y Comercial de la Nación, y en China, en el Código Civil y una serie de leyes.
- Alumno C:
- Alumno D:
- Alumno E: Entonces, nuestra pregunta para el grupo B es la siguiente: ¿De qué sistema jurídico proviene el Derecho civil de los dos países?

Consideramos que este trabajo en grupo no solo ayuda a los estudiantes menos capacitados, sino también permite el desarrollo intelectual mutuo de los diferentes miembros del grupo. Esta

pedagogía coincide con las estrategias andamiadas del enfoque AICLE, porque otorga el papel central al alumnado y el papel orientador al profesorado, como presentamos en el apartado 2.3.2.1.

Según lo expuesto en el apartado 4.5.2.4, resumimos que el Curso Internacional para el grupo de Derecho de inmersión total se asemeja más al enfoque AICLE que las asignaturas de tipo ED, presentadas en el apartado 4.5.2.2, tanto desde el diseño del currículo como desde la pedagogía para desarrollar las clases. El resultado del Curso Internacional para el grupo de Derecho fue bastante satisfactorio según lo corroborado en nuestras conversaciones con los estudiantes del Grupo de Derecho de 2015, quienes opinaron que, en los cinco días, avanzaron mucho en su nivel de español, profundizaron más en los conocimientos del Derecho civil y conocieron mejor la sociedad argentina. Desde nuestro punto de vista, estos aciertos se deben a la aplicación de la pedagogía de forma similar a la del enfoque AICLE.

Sin embargo, observamos que, en este curso de corta duración, la mayoría de las prácticas comunicativas fueron orales. Es decir, en las clases se destacaron más la función, la fluidez y el uso de la lengua y se excluyeron la forma, la precisión y el análisis de esta, al contrario de la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en el apartado 3.1. Por eso, en la próxima reforma del Curso Internacional para el grupo de Derecho, proponemos enfatizar más estos aspectos con el empleo del enfoque AICLE.

4.6 Conclusiones del capítulo

En la revisión efectuada en este capítulo, dedicada a la situación de la enseñanza del español en las universidades chinas desde el enfoque AICLE, llegamos a la conclusión de que, tanto la política lingüística como el currículo en las universidades manifiestan una tendencia a integrar los conocimientos lingüísticos del español y los conocimientos de otros campos no lingüísticos.

Dicha integración se promueve más desde el año 2015, cuando el simposio a nivel estatal, presentado en el apartado 4.3.2, propone la reforma en la enseñanza del español en las universidades chinas.

Este cambio se debe a las necesidades en el mercado laboral de empleos vinculados con el español en China. Los modelos de UIBE y CUPL, presentados en el apartado 4.5, que nacen a partir de estas necesidades laborales mencionadas, representan los principios y la pedagogía de la integración en las universidades chinas.

Hemos comprobado que estos modelos, aunque pertenecen al aprendizaje del español con fines específicos y al aprendizaje de la especialidad no lingüística combinada con la lengua española, en algunos aspectos, presentan características similares con los principios y la pedagogía de AICLE. En cuanto a UIBE, nos referimos a la incorporación de contenidos comerciales y económicos de los países hispánicos en algunas asignaturas de tipo OE, como medios para aprender el español con fines específicos. Respecto a CUPL, subrayamos la enseñanza interactiva y facilitadora que combina los conocimientos jurídicos, la cultura hispánica y las prácticas comunicativas en español, llevada a cabo en el Curso Internacional para el grupo de Derecho.

Sin embargo, la integración sistemática de los contenidos no lingüísticos, de los elementos culturales, de las destrezas comunicativas y de las habilidades cognitivas elevadas es insuficiente en ambos casos. Asimismo, una pedagogía de carácter flexible y centrada en el alumnado tampoco se manifiesta en las clases impartidas en estas universidades. Este fenómeno se debe a la tradición de enfocar la enseñanza únicamente en las reglas gramaticales y en el léxico con prácticas mecánicas y que está influida por la implantación del enfoque traducción-gramática y audio-lingual orientado por el *Programa de Cursos Básicos* y el *Programa de Cursos Superiores*, comentados en el apartado 4.3.1.

Teniendo en cuenta la situación planteada, debido a la contradicción entre la necesidad de formar profesionales con conocimientos del español y de otros campos y la aplicación radical de los enfoques tradicionales en la didáctica, es esencial la implantación del AICLE en la enseñanza. En este sentido, este enfoque puede tener una gran influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza del español en China, atendiendo a las necesidades del mercado laboral, y constituir un aprendizaje facilitador y motivador. Por eso, en el capítulo V, nos centraremos en analizar las necesidades del alumnado chino en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

Para finalizar, respecto a la falta de conocimientos jurídicos y lingüísticos específicos de la cultura hispánica en el currículo de CUPL, comentada en el apartado 4.5.2, consideramos que el vacío del material didáctico en China que integra el español con Derecho basado en la cultura hispánica obstaculiza un aprendizaje eficaz. Por tanto, la elaboración del material didáctico del enfoque AICLE para la carrera de Derecho y lengua española, que proponemos en el capítulo VII, facilitará el logro de los objetivos en la enseñanza-aprendizaje del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO

CHINO EN LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL

5.0 Introducción

A partir de los principios y las metodologías del enfoque AICLE revisados en el capítulo II, en el capítulo III hemos elaborado algunas nuevas aportaciones en AICLE, centrándonos en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y los criterios para evaluar materiales didácticos. Estos dos capítulos conformaron la parte teórica de la presente tesis. En el capítulo IV, donde realizamos una revisión bibliográfica y un estudio empírico sobre la situación de la enseñanza del español en las universidades chinas, llegamos a la conclusión de que la implantación del enfoque AICLE en el contexto chino sería ventajosa para atender a las necesidades del alumnado en el aprendizaje del español. Dicha revisión y estudio constituyó el marco contextual de la tesis. Basándonos en estos antecedentes, en este capítulo nos centramos en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

Este capítulo comienza presentando las preguntas e hipótesis así como la metodología del análisis. Respecto al corpus creado para esta investigación, se compone de textos basados en diferentes contenidos específicos escritos por los alumnos del español pertenecientes a tres universidades chinas, que conforman los tres grupos del estudio (véase el apartado 5.2.1). En cuanto al instrumento del análisis, elaboramos una taxonomía de las perspectivas holísticas y criterios analíticos para evaluar los méritos y las deficiencias en la expresión escrita. En los apartados 5.3, 5.4 y 5.5 presentamos la actuación de la expresión escrita de los alumnos y comentamos los factores que intervienen en esta, respectivamente, de cada grupo. En el

apartado 5.6 comparamos los resultados de los tres grupos. A modo de conclusión, en el apartado 5.7, por un lado, resumimos las principales necesidades del alumnado chino en la expresión escrita, por otro lado, proponemos algunas implicaciones didácticas derivadas del análisis. De este modo, pretendemos conocer las necesidades de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en China.

5.1 Preguntas e hipótesis de la investigación

Nuestro argumento parte de dos preguntas principales: ¿Qué necesidades tiene el alumnado chino en la expresión escrita en español? ¿Cómo puede el enfoque AICLE contribuir a cubrir estas necesidades? Para responder a estas preguntas, necesitamos responder a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Qué méritos y deficiencias muestra el alumnado chino en la expresión escrita en español?
- 2) ¿Qué factores didácticos intervienen en la expresión escrita en español? La expresión escrita de los estudiantes, ¿presenta características peculiares en función del modelo educativo?
- 3) ¿Qué relación existe entre las experiencias, las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras y la expresión escrita en español del alumnado chino?

Estos interrogantes nos llevan a plantear las siguientes hipótesis de trabajo.

- A. Las dificultades en la expresión escrita en español del alumnado chino no solo se reflejan en el dominio lingüístico propiamente dicho, sino también en el uso del lenguaje específico, en los conocimientos no lingüísticos, en los conocimientos culturales y en los dominios cognitivos.
- B. La intervención pedagógica tiene una influencia significativa en la expresión escrita en español del alumnado chino. Los alumnos que han compartido el mismo modelo educativo muestran similitudes. En cambio, los que han aprendido en distintas pedagogías presentan características peculiares. Los alumnos con una formación cercana a AICLE revelan

competencias en ciertos aspectos de la expresión escrita en español.

- C. Las experiencias en el aprendizaje y el dominio de otras lenguas extranjeras de los estudiantes influyen en la expresión escrita en español.
- D. Las estrategias cognitivas juegan un papel importante en la expresión escrita. Los estudiantes que activan las habilidades cognitivas superiores y que usan adecuadamente las estrategias sociales y afectivas efectúan mejor la expresión escrita en español.

Para comprobar las hipótesis planteadas, en este capítulo analizamos un corpus de textos redactados por alumnado chino. La creación del corpus y los procedimientos del análisis se explicarán en el apartado 5.2.

5.2 La metodología del análisis

5.2.1 La creación del corpus

5.2.1.1 Participantes

El perfil del alumnado participante, debido al volumen limitado del presente trabajo, está seleccionado de los cursos segundo y tercero de la carrera universitaria. De acuerdo con el currículo de Estudios Hispánicos presentado en el apartado 4.4, los participantes de esta etapa están consolidando las destrezas comunicativas del español, incluida la expresión escrita, fundamentales para ejercer en el mercado laboral. En este sentido, los participantes de estos cursos conforman un grupo representativo para valorar las necesidades del alumnado chino en cuanto a la expresión escrita en español.

Para comprobar la intervención de los distintos modelos educativos en la expresión escrita (hipótesis B), hemos seleccionado a 105 participantes del curso académico 2016-2017, de ambos sexos y con edades entre los 18 y 23 años, pertenecientes a tres universidades chinas. Los participantes seleccionados de la misma universidad conforman un grupo, por lo que hemos obtenido tres grupos de estudio. Todos están aprendiendo el español como titulación o

especialidad en la carrera universitaria. Excepto un participante, que trabajó en EE. UU. durante seis meses, el resto no tuvo ninguna experiencia de aprendizaje ni estancia por motivos no turísticos en el extranjero antes del estudio. En los apartados 5.3, 5.4 y 5.5 analizaremos cada grupo por separado y, por último, en el apartado 4.6, compararemos los resultados de los tres grupos.

En la tabla 17 presentamos el perfil de los participantes de cada grupo y la experiencia del aprendizaje recibido en la universidad. Cada grupo sigue un modelo educativo distinto establecido por la universidad a la que pertenece. En términos generales, nos referimos a las distintas maneras de integrar el español y los conocimientos no lingüísticos en el currículo.

Tabla 17. *El perfil general y la experiencia del aprendizaje de los grupos participantes*

Grupo participante	Edad alumnos	Curso, titulación y universidad	Formación recibida en la carrera universitaria	Duración del aprendizaje
Cultura-3	20-23	Tercer curso de Estudios Hispánicos de Heilongjiang International University	Asignaturas dedicadas al aprendizaje del español	Dos años y medio
			Cultura Hispánica	En el segundo curso
Comercio-3	19-22	Tercer curso de Estudios Hispánicos de Shandong Youth University of Political Science	Asignaturas dedicadas al aprendizaje del español	Dos años y medio
			Comercio y Economía en español	En el primer cuatrimestre del tercer curso
Derecho-2	18-21	Segundo curso del Grupo de Derecho de China University of Political Science and Law	Asignaturas dedicadas al aprendizaje del español	Un año y medio
			Asignaturas de Derecho impartidas en chino	Un año y medio
			Asignaturas integradas en Derecho y español de inmersión parcial	Un año y medio
			Curso de Derecho impartido en español	Cinco días

Como muestra la tabla 17, el primer grupo está integrado por 45 participantes, con edades comprendidas entre los 20 y 23 años, del tercer curso de Estudios Hispánicos de Heilongjiang International University. Según la información que nos aportó el profesor encargado del grupo, en los últimos dos años y medio los participantes cursaron algunas asignaturas dedicadas al aprendizaje del español, correspondientes a las obligatorias básicas del currículo (véanse el apartado 4.4 y el anexo II-a), incluida la de Cultura Hispánica en el segundo curso, la única que se imparte en español y que trata los rasgos socioculturales generales del mundo hispánico, tales como paisajes, gastronomía, arte, etc. Denominamos a este grupo Cultura-3 y en el apartado 5.3 analizaremos los resultados obtenidos en las tareas escritas realizadas.

El segundo grupo se compone de 36 participantes, con edades entre los 19 y 22 años, del tercer curso de Estudios Hispánicos de Shandong Youth University of Political Science. Según la profesora responsable del grupo, estos participantes cursaron asignaturas dedicadas al aprendizaje del español en los dos años y medio anteriores a este estudio. Además, estudiaron la asignatura de Comercio y Economía en español en el primer cuatrimestre del tercer curso, que trata de los conocimientos comerciales y económicos hispánicos. Denominamos a este grupo Comercio-3 y se lo analizará en el apartado 5.4.

El tercer grupo está formado por 24 participantes, con edades entre los 18 y 21 años, del segundo curso del Grupo de Derecho de China University of Political Science and Law. Los participantes cursaron en el año y medio anterior al estudio asignaturas dedicadas al aprendizaje del español, asignaturas de Derecho impartidas en chino y asignaturas integradas en Derecho y español de inmersión parcial (véase el apartado 4.5.2). Además, recibieron un curso de corta duración de Derecho impartido en español (véase el apartado 4.5.2.3). Denominamos a este grupo Derecho-2 y se lo estudiará en el apartado 5.5.

Según lo expuesto, en el gráfico 7 presentamos las horas de formación, por tipo de asignaturas, que han recibido los participantes de los tres grupos examinados.

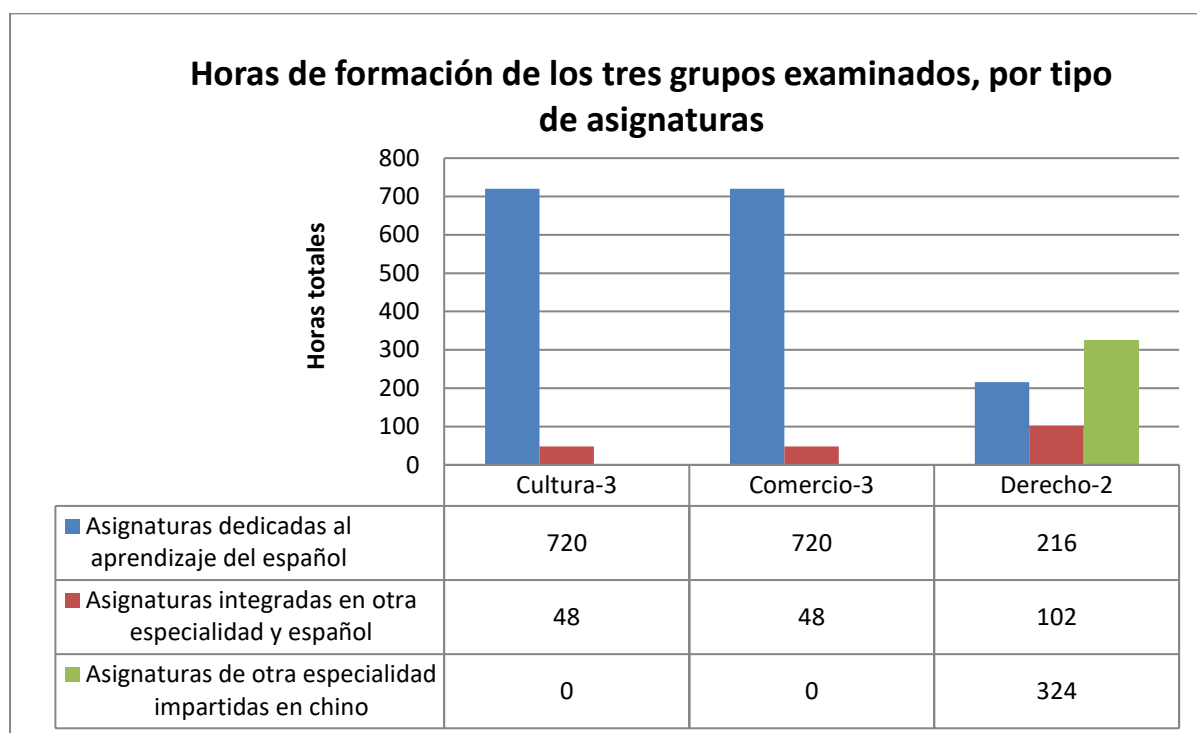


Gráfico 7. Horas de formación de los tres grupos examinados, por tipo de asignaturas.

Como muestra el gráfico 7, existen algunas diferencias entre los modelos educativos que adoptan los tres grupos. Por un lado, los tres grupos cursaron asignaturas dedicadas al aprendizaje del español general, pero estas ocuparon un mayor número de horas en Cultura-3 y Comercio-3 que en Derecho-2. Por otro lado, también recibieron asignaturas integradas en otra especialidad¹⁵² y en español. No obstante, Derecho-2 recibió más horas de estudio que los otros dos. Además, Derecho-2 fue el único grupo que cursó clases de otra especialidad impartidas en chino. En cuanto a los contenidos de las clases, las universidades de Derecho-2 y Comercio-3 se centran en los conocimientos específicos de los campos no lingüísticos, mientras que la de Cultura-3 se dedica a los conocimientos generales de la cultura hispánica.

¹⁵² De inmersión total o parcial.

En resumen, aunque ninguno de los grupos se corresponde al enfoque AICLE en sus currículos, todos contienen asignaturas integradas en contenidos no lingüísticos y español que se asemejan a este enfoque. A este respecto, según las horas y contenidos didácticos dedicados a las asignaturas de tipo integral, establecemos que la didáctica de Derecho-2 es la más similar a AICLE, la de Comercio-3 se encuentra en un punto intermedio y la de Cultura-3 es la más opuesta a este enfoque.

5.2.1.2 Tareas realizadas

El estudio sincrónico que efectuamos para recoger los datos del corpus de este trabajo se realizó en marzo de 2017. Con el fin de comprobar las hipótesis A y B, las tareas escritas para evaluar a los distintos grupos consistieron en traducciones controladas y en redacciones libres, con base en la cultura hispánica o en los conocimientos no lingüísticos según la especialidad de cada grupo (véase el apartado 5.2.1.1). El diseño concreto de las tareas se muestra en la tabla 18. Por otro lado, las fichas de cuadros 2, 3 y 4 son las originales de las tareas encomendadas a cada grupo.

Tabla 18. *Diseño de las tareas escritas para evaluar a los tres grupos de estudio*

Grupo participante	Tipo de tarea	Cantidad de textos recogidos	Idioma de la expresión escrita	Tema
Cultura-3	Traducción chino-español	45	Español	El tango
Comercio-3	Redacción libre	36	Español	¿Qué aprendemos del comercio y economía del mundo hispánico?
Derecho-2	Redacción libre	24	Español (24 textos) y chino (10 textos)	¿Qué aprendemos del Derecho en la carrera universitaria?

FICHA. TAREA DE TRADUCCIÓN PARA CULTURA-3

Traducir el siguiente texto al español.

Requisitos:

1. Respetar los contenidos originales del texto en chino.
2. Aprovechar los conocimientos aprendidos sobre la cultura hispánica.
3. No se permite el uso de Internet, diccionario o recurso de apoyo durante la traducción.
4. Tiempo máximo para realizar la tarea de 50 minutos.

探戈：舞出的悲伤情绪

探戈是一种舞蹈，也是一种音乐流派。它于十九世纪末起源于拉普拉塔河港口及其边缘区域，作为一种双人舞在布宜诺斯艾利斯市（阿根廷）和蒙德维的亚市（乌拉圭）特别流行。在最早期，探戈属于混杂型舞蹈，是各式各样欧非音乐传统融合的结果。探戈的很多歌词都使用拉普拉塔河的一种被称为黑话的方言，这种方言是西班牙语，意大利语，葡萄牙语，法语和美洲印第安人的语言的混合产物，如马普切语，克丘亚语和瓜拉尼语。

探戈是一种舞步优雅且错综复杂的艺术舞蹈，曾主要在拉普拉塔河地区的一些学校学习和练习，但如今在世界上很多地方都可以学到。伴随着探戈的三种重要元素：音乐，舞蹈和歌

Cuadro 2. Ficha correspondiente a la tarea de traducción para el grupo Cultura-3.

FICHA. TAREA DE REDACCIÓN LIBRE PARA COMERCIO-3

Tema: ¿Qué has aprendido acerca del comercio y la economía del mundo hispánico?

Requisitos:

1. Exponer los conocimientos aprendidos sobre el comercio y/o la economía del mundo hispánico (en general o sobre algún país hispánico).
2. Aportar argumentos y reflexiones personales sobre el tema.
3. Sin límite de palabras. Se permite utilizar cualquier vocabulario, estructura sintáctica y expresión que domine.
4. No se permite el uso de Internet, diccionario ni ningún recurso de apoyo durante la redacción.
5. Tiempo máximo para realizar la tarea de 50 minutos.

Cuadro 3. Ficha correspondiente a la tarea de redacción libre para el grupo Comercio-3.

FICHA. TAREA DE REDACCIÓN LIBRE PARA DERECHO-2

Tema: ¿Qué has aprendido del Derecho en la carrera universitaria?

Requisitos:

1. Exponer los conocimientos aprendidos sobre el Derecho y el sistema jurídico, sobre todo, de los de países hispanohablantes.
2. Aportar argumentos y reflexiones personales sobre el tema.
3. Sin límite de palabras. Se permite utilizar cualquier estructura sintáctica, vocabulario o expresión que domine.
4. No se permite el uso de Internet, diccionario ni ningún recurso de apoyo durante la redacción.
5. Tiempo máximo para realizar la tarea de 50 minutos.

Cuadro 4. Ficha correspondiente a la tarea de redacción libre para el grupo Derecho-2.

Como muestra la tabla 18, la tarea que realizó Cultura-3 consistió en una traducción chino-español sobre el tema del tango, mientras que Comercio-3 y Derecho-2 redactaron, respectivamente, un texto expositivo-argumentativo acerca del comercio y la economía y otro sobre el Derecho relacionados con el mundo hispánico. En cuanto a las redacciones libres, no hay límite de palabras en el texto y los participantes pueden utilizar cualquier vocabulario, estructura sintáctica o expresión que sean capaces de exponer. Además, se les pide que intenten plasmar los conocimientos aprendidos sobre la disciplina no lingüística y que aporten las reflexiones personales pertinentes (véanse cuadros 3 y 4).

Las tareas encomendadas a estos grupos nos permiten valorar dos aspectos. Por un lado, las traducciones sirven para detectar la expresión escrita del alumnado sobre unos contenidos lingüísticos y no lingüísticos fijos que están determinados por el texto original. Por otro lado, las redacciones libres contribuyen a valorar las competencias comunicativas y metodológicas

respecto a los aspectos lingüísticos y no lingüísticos indefinidos¹⁵³. De este modo, podríamos comprobar las hipótesis A y B.

Además, para obtener unos resultados válidos que reflejaran la capacidad real del alumnado, pedimos al profesor responsable de cada grupo que pusiera ciertas restricciones en la realización de las tareas. A saber, un tiempo limitado para la realización de la prueba que no supere los 40-50 minutos y la prohibición del uso de Internet, diccionarios o cualquier recurso de apoyo tanto para las traducciones como para las redacciones (véanse cuadros 2, 3 y 4). No obstante, al tratarse de una prueba basada en contenidos específicos que nunca habían realizado los alumnos, el profesor responsable les concedió, antes de escribir, unos minutos para que repasaran, indagaran y discutieran lo que necesitasen.

5.2.1.3 Cuestionario

Después de terminar la tarea se procedió a la recogida de los datos personales de cada participante, necesarios para comprobar los supuestos de las hipótesis C y D. Para ello se les pidió que realizaran un cuestionario en chino sobre el aprendizaje de la expresión escrita en español. En el cuadro 5 presentamos la versión traducida en español y, por un lado, en el anexo IV-a adjuntamos el cuestionario original después de presentar el corpus de textos escritos, por otro lado, en el anexo IV-b presentamos las respuestas de los alumnos informantes¹⁵⁴.

¹⁵³ Véanse las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita que propone Vollmer (2008) presentadas en la figura 10 del apartado 2.4.4.

¹⁵⁴ En este estudio, por un lado, no hemos utilizado las respuestas de las preguntas 6 y 7 (experiencia de estancia no turística en el extranjero) del cuestionario original porque no aporta informaciones útiles. Por otro lado, hemos juntado las respuestas de la pregunta 7 con las de la pregunta 3 del cuestionario original porque los estudiantes informantes las responden desde la misma perspectiva. Por eso, las preguntas 7 y 8 de la versión traducida en español (cuadro 5) corresponden a las preguntas 8 y 9 del original (anexo IV-a).

Cuestionario sobre el aprendizaje de la expresión escrita en español

Parte I. Datos personales

Edad:

Sexo:

Titulación:

Parte II. Experiencias del aprendizaje de lenguas extranjeras

1. ¿Has tenido alguna experiencia en el estudio del español antes de la carrera universitaria?
(Si la has tenido, indica la duración, el tipo de curso y el material utilizado)
2. ¿Desde cuándo empezaste a estudiar inglés? (Jardín infantil, escuela primaria o secundaria)
3. ¿Cómo es tu nivel de inglés? (Básico, intermedio o avanzado)
4. ¿Cómo es tu nivel de expresión escrita en español y en inglés?
 - A. Escribo mejor en inglés que en español
 - B. Escribo mejor en español que en inglés
 - C. No hay mucha diferencia entre los dos idiomas
5. ¿Tienes experiencia en el aprendizaje de otros idiomas extranjeros?
(Si la tienes, indica la duración y el nivel de dominio de la lengua)

Parte III. Estrategias para el aprendizaje de la expresión escrita en español

1. ¿Qué dificultades has encontrado en la traducción/redacción del texto solicitado?
2. ¿Qué asignaturas de la carrera te han ayudado para poder escribir este texto?
3. ¿Qué métodos o prácticas has utilizado para desarrollar la expresión escrita en español?
4. ¿Qué estrategias has empleado antes de escribir el texto solicitado?
5. ¿Cuáles son los pasos que has seguido para escribir el texto solicitado?
6. ¿Qué estrategias has empleado después de escribir el texto solicitado?
7. ¿Qué tipo de ayuda te gustaría recibir del profesor o los compañeros en el aprendizaje de la expresión escrita en español?
8. ¿Qué estrategias utilizas para reducir la ansiedad durante la expresión escrita cuando es difícil?

Cuadro 5. Cuestionario sobre el aprendizaje de la expresión escrita en español entregado a cada participante tras la realización de la tarea escrita.

Respecto al diseño del cuestionario, una parte, adaptado del cuestionario de Saez (2009), nos aporta información sobre el aprendizaje previo y el comportamiento del participante en la expresión escrita. La otra parte, ajustada del cuestionario de preguntas abiertas de Ellis y

Sinclair (1989), nos permite conocer las estrategias cognitivas, sociales y afectivas. Además, algunas preguntas son de elaboración propia de acuerdo con las hipótesis del estudio planteadas en el apartado 5.1. El cuestionario consta de tres partes.

- 1) En la parte I se solicitan los datos del participante acerca de la edad, el sexo y la titulación. Esta parte tiene como objetivo comparar el perfil de los grupos y comprobar la hipótesis B, cuyos resultados se presentarán en el apartado 5.6. También, estos datos sirven para completar la ficha individual adjunta a cada texto del corpus en el anexo III. Estos mencionados constituyen el objetivo 1 del cuestionario.
- 2) La parte II incluye cinco preguntas sobre las experiencias del aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre estas, la pregunta 1 nos informa sobre la experiencia en el aprendizaje del español; las preguntas 2, 3 y 4 nos aportan datos sobre la experiencia en el aprendizaje, el dominio general y la destreza escrita del inglés y, por último, la pregunta 5 nos revela la experiencia del participante con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. A partir de los resultados obtenidos en este cuestionario, vinculado a la correspondiente tarea escrita de cada participante, intentamos averiguar si el aprendizaje y el dominio de otras lenguas extranjeras han tenido alguna influencia en la expresión escrita en español, como formula la hipótesis C. Este es el objetivo 2 del cuestionario.
- 3) La parte III se compone de ocho preguntas abiertas. La pregunta 1 nos informa sobre las dificultades que el participante ha encontrado en la tarea escrita; después, hemos comparado las respuestas con la actuación real de cada uno. Esta pregunta comprueba la hipótesis A y corresponde al objetivo 3 del cuestionario. Con la pregunta 2, los participantes reflexionan acerca de las asignaturas que más les han beneficiado para realizar la tarea escrita. De este modo, valoramos la pedagogía de los grupos desde el punto de vista de los estudiantes. Esta pregunta comprueba la hipótesis B, y es el objetivo 4 del cuestionario. Las preguntas 3-8 nos revelan las estrategias que el participante ha aplicado tanto en el aprendizaje como en la expresión escrita en español. Al tratarse de preguntas abiertas, las respuestas fueron agrupadas en categorías para el tratamiento estadístico.

El análisis de las respuestas del cuestionario en relación con la expresión escrita de cada participante nos permite detectar la influencia de los dominios cognitivos en cada texto. De este modo, respondemos la hipótesis D. Las preguntas 3, 4, 5 y 6 hacen referencia a las

estrategias cognitivas, la 7 nos permite obtener datos de las estrategias sociales y la 8 de las estrategias afectivas, que son estrategias esenciales en el dominio de las destrezas comunicativas (Ellis y Sinclair, 1989). Estas preguntas conforman el objetivo 5 del cuestionario. A partir de los resultados de este análisis, por una parte, los textos del corpus nos facilitarán la detección de las necesidades objetivas del alumnado, que es la actuación factual en la expresión escrita en español. Por otra parte, los resultados del cuestionario nos informarán sobre las necesidades subjetivas, que son los estilos individuales de cada participante plasmados en la expresión escrita (García Santa-Cecilia, 2000). En este sentido, este trabajo sirve para conocer las necesidades de la expresión escrita en español del alumnado chino y para verificar si el enfoque AICLE podría contribuir a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en China, dando respuesta a la pregunta principal planteada en el apartado 5.1.

En el siguiente apartado, describiremos los procedimientos seguidos para el análisis.

5.2.2 Procedimientos del análisis

De acuerdo con las hipótesis planteadas en el apartado 5.1, hemos analizado los méritos y las deficiencias en la expresión escrita adaptando los procedimientos del análisis de errores de la lengua de Corder (1967):

- 1) Identificar los méritos y las deficiencias en la expresión escrita
- 2) Clasificar los méritos y las deficiencias en la expresión escrita
- 3) Describir, explicar y tratar los méritos y las deficiencias en la expresión escrita

A continuación describimos cada uno de los procedimientos.

5.2.2.1 Identificación de los méritos y las deficiencias

Desde el enfoque AICLE, hemos valorado los textos del corpus según los niveles de la jerarquía de la expresión escrita planteados en el apartado 3.2.2. En este sentido, hemos identificado los méritos y las deficiencias de acuerdo con el instrumento para evaluar las competencias basadas

en contenidos específicos en tareas escritas de Vollmer (2008), presentado en el apartado 2.4.4. De hecho, este instrumento suele aplicarse en los análisis de actividades escritas basadas en contenidos no lingüísticos. Por ejemplo, en la comparación de tareas escritas del grupo AICLE y no AICLE (Lasagabaster, 2008), en la evaluación de tareas escritas basadas en geografía (Vollmer, 2008), etc.

Desde la perspectiva holística, el análisis se ha llevado a cabo según dos de las competencias propuestas por Vollmer (2008): la de presentación de contenidos no lingüísticos y la de comunicación con el lenguaje específico. Las competencias procedimentales no se evalúan en este estudio porque creemos que los dominios cognitivos ya están implicados en la evaluación de otras dos competencias mencionadas.

Desde la perspectiva analítica, la expresión escrita se ha evaluado a partir de los criterios específicos correspondientes a cada competencia (véase el apartado 2.4.4). Por una parte, desde la competencia de presentación de contenidos no lingüísticos, debido a que los criterios de Vollmer (2008) sirven para evaluar varios tipos de actividades escritas¹⁵⁵, discursivas o no discursivas, hemos propuesto distintos criterios para analizar las traducciones y redacciones libres de nuestro trabajo. Por otra parte, desde la competencia de la comunicación, hemos adaptado los criterios de Coetzee (2007), elaborados según los descriptores ilustrativos de los niveles comunes de referencia del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001).

En resumen, hemos identificado la actuación de la expresión escrita del alumnado en distintos aspectos formulados en la hipótesis A, tanto desde las perspectivas holísticas como desde los criterios analíticos, que se muestran en la tabla 19.

¹⁵⁵ Por ejemplo, responder preguntas basadas en la lectura o aportar argumentos sobre un asunto.

Tabla 19. *Taxonomía de las perspectivas holísticas y criterios analíticos para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos*

Perspectivas holísticas	Criterios analíticos para traducciones	Criterios analíticos para redacciones libres
A. La presentación de contenidos no lingüísticos	1. Respeto de los contenidos originales	1a. Comprensión del tema y desarrollo de informaciones disciplinares
		1b. Aportación de reflexiones personales
B. La organización temática y lingüística	2. Construcción de contenidos en oraciones compuestas y variadas	
	3. Coherencia y cohesión efectiva entre oraciones	
	4. Organización lógica de contenidos en la macroestructura del texto	
C. El uso con el lenguaje académico y específico	5. Corrección morfosintáctica, léxica y ortográfica	
	6. Uso adecuado de la formalidad, la modalidad y formulaciones concisas	
	7. Uso correcto y suficiente del vocabulario general académico según las relaciones semánticas y sintácticas	
	8. Uso correcto y suficiente de la terminología y las expresiones específicas de la disciplina referente	

Como muestra la tabla 19, hemos aplicado ocho criterios para evaluar las traducciones de Cultura-3 y nueve criterios para evaluar las redacciones libres de Comercio-3 y de Derecho-2. Los criterios de la perspectiva A son diferentes para las traducciones y redacciones libres, mientras que los de las perspectivas B y C son iguales para los tres grupos. Por tanto, para diferenciar los resultados de los grupos desde la perspectiva A, hemos empleado el criterio 1 para evaluar las traducciones y los criterios 1a y 1b para las redacciones libres.

La taxonomía propuesta no solo contribuye al análisis de los datos en el presente corpus de textos escritos, sino también podría servir como instrumento de evaluación del enfoque AICLE para los textos escritos basados en contenidos no lingüísticos, en forma de traducciones o redacciones libres, en otros trabajos de investigación del campo de la lingüística.

A partir de estos criterios recogidos en la tabla 19, hemos utilizado el análisis deductivo para identificar los méritos y las deficiencias del corpus. No obstante, de acuerdo con Corder (1967),

es necesario que distingamos entre los errores sistemáticos, que reflejan la incompetencia o el desconocimiento de los aprendices, de los lapsus que se cometen por la desconcentración o descuido en la expresión escrita. Siguiendo esta línea, en este estudio solo hemos identificado los errores sistemáticos y hemos descartado los lapsus.

5.2.2.2 Clasificación de los méritos y las deficiencias

5.2.2.2.1 Los descriptores e indicadores de los criterios analíticos

Después de identificar los méritos y las deficiencias en los textos desde las perspectivas holísticas y criterios analíticos en la taxonomía propuesta (véase la tabla 19), creemos que no es factible determinar el número exacto de aciertos y errores por dos razones. La primera porque, dado que el mismo texto se analiza desde diferentes ángulos, es probable que la actuación sea correcta en cada criterio por separado, pero que en conjunto no constituya un texto estándar, comunicativo y creativo. La segunda razón es porque los criterios están relacionados y la actuación de uno puede transferirse al otro. Por ejemplo, la carencia de informaciones disciplinares del criterio 1a puede conducir la deficiencia en la coherencia textual del criterio 4, porque el alumno no dispone de suficientes contenidos para organizar el discurso, y, además, puede limitar la terminología y expresiones específicas del criterio 8.

Por eso, hemos adaptado los descriptores de la evaluación de Coetzee (2007) para clasificar los méritos y las deficiencias. Estos descriptores, correspondientes a los indicadores 1-5, permiten valorar la expresión escrita del participante a partir de cada criterio. En términos generales, los indicadores muestran los siguientes significados:

- Indicador 1: el texto no cumple el criterio o tiene numerosos errores.
- Indicador 2: la mayor parte del texto no cumple con el criterio o tiene errores evidentes.
- Indicador 3: el texto cumple con el criterio en general pero aparecen algunos errores.
- Indicador 4: evaluación positiva según el criterio con número limitado de errores.
- Indicador 5: mérito absoluto según el criterio sin errores.

A continuación, para ejemplificar a qué se refieren los descriptores de cada criterio, los presentamos respectivamente en las tablas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 y 29 junto con dos textos que hemos seleccionado del corpus, uno con un resultado de indicador de valor alto (4 o 5) y el otro con un indicador de valor bajo (1 o 2), y los comentamos brevemente.

Tabla 20. *Criterio 1. Descriptores e indicadores para medir los contenidos originales*

Descriptor	Indicador
La traducción contiene contenidos completos del texto original.	5
La traducción contiene contenidos precisos del texto original, borra o cambia algunas palabras o detalles.	4
La traducción respeta los contenidos generales, borra o distorsiona algunas frases.	3
La traducción falta o cambia muchos contenidos originales.	2
La traducción borra o distorsiona gran parte del texto, incluido el resumen.	1

Nota: Tomamos como ejemplos los textos 17 y 28 de Cultura -3.

En la tabla 20 se muestran los descriptores e indicadores que hemos diseñado para valorar el criterio 1, que corresponde al respeto de los contenidos originales. A continuación, comparamos dos textos como ejemplos de diferentes indicadores sobre el criterio 1: el texto 17 de Cultura-3 (indicador 5) y el texto 28, también de Cultura-3 (indicador 1). Aunque ambos corresponden a la traducción del mismo texto en chino, presentan las siguientes diferencias.

Mientras que el texto 17 contiene toda la información precisa del original, el texto 28, por un lado, no traduce algunas partes del texto original, por ejemplo, el origen del tango explicado en el primer párrafo: *En sus orígenes, el tango era un producto híbrido y mestizo, fruto de la fusión de varias tradiciones musicales europeas y africanas*¹⁵⁶; ni el segundo párrafo entero donde introduce el lunfardo: *Muchas letras de tangos están escritas en un dialecto del Río de*

¹⁵⁶ Traducción propia correspondiente a la siguiente parte en el texto original: 在最早期，探戈属于混杂型舞蹈，是各式各样欧非音乐传统融合的结果。(véase el apartado 5.2.1.2)

la Plata llamado lunfardo, que es una mezcla de español e italiano, portugués, francés y lenguas amerindias como el mapuche, el quechua y el guaraní¹⁵⁷. Por otro lado, distorsiona muchos contenidos, por ejemplo, traduce el género musical como música pop, el carácter difícil del tango en vez de los movimientos complicados de los pasos del tango, o traduce la frase solo se aprendía y se practicaba en algunas escuelas en el Río de la Plata¹⁵⁸ como solo estudiante lo al escuera y practica de labra río.

Tabla 21. Criterio 1a. Descriptores e indicadores para medir la comprensión del tema y el desarrollo de informaciones disciplinares

Descriptor	Indicador
El texto contiene conceptos precisos e información específica sobre el tema.	5
El texto contiene conocimientos relevantes de la disciplina suficientes para exponer el tema.	4
El texto contiene información adecuada sobre el tema, pero no presenta contenidos específicos ni detalles de la materia.	3
El texto contiene información general acerca del tema.	2
Los contenidos correspondientes al tema son escasos y no cumplen el propósito comunicativo.	1

Nota: Tomamos como ejemplos el texto 2 de Comercio-3 y el texto 10 de Derecho-2.

En la tabla 21 se muestran los descriptores e indicadores que hemos utilizado para valorar el criterio 1a, correspondiente a la comprensión del tema y al desarrollo de informaciones disciplinares. Como ejemplos para comparar dos textos con diferentes indicadores, hemos tomado como referencia el texto 2 de Comercio-3 (indicador 5) y el texto 10 de Derecho-2 (indicador 1).

¹⁵⁷ Traducción propia correspondiente a la siguiente parte en el texto original: 探戈的很多歌词都使用拉普拉塔河的一种被称为黑话的方言，这种方言是西班牙语，意大利语，葡萄牙语，法语和美洲印第安人的语言的混合产物，如马普切语，克丘亚语和瓜拉尼语。(véase el apartado 5.2.1.2).

¹⁵⁸ Traducción propia correspondiente a la siguiente parte en el texto original: 曾主要在拉普拉塔河地区的一些学校学习和练习 (véase el apartado 5.2.1.2).

El texto 2 de Comercio-3 expone información precisa sobre la situación económica de Cuba a nivel estatal e internacional: *En la actualidad, Cuba es el mayor socio comercial de China en la región del Caribe.* Presenta los factores climáticos: *Desde mediados de 2005, su economía actual enfrenta a un proceso de recuperación debido a las sequías u los huracanes, que han provocado daños a los cultivos de exportación y de consumo nacional, el racionamiento energético.* Ofrece datos estadísticos sobre el empleo: *la fuerza laboral de 5.1 millones de personas está empleada en un 77 % por instituciones estatales y un 23 % en actividades privadas.* Explica las fuerzas internacionales que intervienen en el desarrollo económico: *Ahora, Estados Unidos ha levantado el bloqueo contra Cuba.* Todos estos elementos conforman contenidos declarativos y conceptuales concernientes al tema requerido.

En cambio, en términos generales, el texto 10 de Derecho-2 relata la experiencia del participante en el estudio de Derecho y español en la carrera universitaria tal como *He aprendido mucho sobre los derechos latinoamericanos. Es natural que el estudio del derecho y español es difícil.* No obstante, cuando habla de los métodos del aprendizaje jurídico tal como [...] *con la base rudimentaria del derecho y español, empezamos a aplicar la derecho y español. Podemos leer los leyes de españa [...],* no presenta ningún concepto o teoría específica de la disciplina referida.

Tabla 22. *Criterio 1b. Descriptores e indicadores para medir la aportación de reflexiones personales*

Descriptor	Indicador
Aporta suficientes opiniones críticas y argumentos justificados sobre el tema con conclusiones precisas.	5
Aporta opiniones adecuadas con justificaciones razonables.	4
Muestra cierta reflexión sobre el tema e incluye algunos ejemplos.	3
Expresa opiniones simples sobre el tema sin justificarlas.	2
Casi no aporta reflexiones personales sobre el tema.	1

Nota: Tomamos como referencia el texto 12 de Derecho-2 y el texto 4 de Comercio-3.

Para valorar la aportación de las reflexiones personales en los textos, correspondiente al criterio 1b, hemos diseñado los descriptores e indicadores mostrados en la tabla 22. Exponemos el ejemplo del texto 12 de Derecho-2 (indicador 5) y del texto 4 de Comercio-3 (indicador 1).

El participante que realiza el texto 12 de Derecho-2, basándose en la propia experiencia del aprendizaje universitario, expresa opiniones sobre el estudio integrado de Derecho y español justificando con argumentos razonables tal como *El derecho, como una ciencia muy desarrollada y compleja, se exige mucho para entenderlo y aplicarlo. Nosotros, como estudiantes de la facultad de derecho y tanto de la español, lo que necesitamos hacer es ponerlas juntos para que nosotros tengan más capacidad de competición en el futuro.* Además, en los últimos tres párrafos, realiza una reflexión acerca del estudio del Derecho y español de forma independiente, comparándolo con la propuesta anterior citada del primer párrafo: *En cuanto a cómo apreciar la ciencia de derecho, insisto yo que la parte más esencial y significativa de esta, consiste en el reconocimiento y coordinación de los conflictos, en los cuales, personas diferentes se discuten sobre unos asuntos determinadas y intereses que se los valoran mucho. [...] Volvemos a la lengua española, para mi, el motodo de cómo apreciar si la he maestrado bien , no es cuánto lo entiende sino cómo la uso.* En este sentido, el texto refleja el pensamiento maduro y holístico que el estudiante posee sobre el tema.

En cambio, el autor del texto 4 de Comercio-3 realiza una introducción general de la situación económica de algunos países hispánicos tales como *la economía de México es la más grande en America Latina, la de mayor tamaño en América, solo después de la de los Estados Unidos y la de Brasil. [...] Venezuela es otro país en Amética Latina, su principal económica actividad es la explotación y refinación de petróleo para la exportación.* No obstante, el texto solo contiene informaciones declarativas y conceptuales del área referida, de forma descriptiva, sin desarrollar ninguna opinión personal sobre el tema.

Tabla 23. *Criterio 2. Descriptores e indicadores para medir la construcción de contenidos en las oraciones compuestas y variadas*

Descriptor	Indicador
Ideas coherentes y correctas en oraciones compuestas; uso adecuado de los adjetivos, pronombres, adverbios, locuciones, sintagmas o conjunciones en las oraciones compuestas de estructura variada.	5
Ideas coherentes y correctas en la mayoría de las oraciones; oraciones variadas con escasos fallos en los adjetivos, pronombres, adverbios, locuciones, sintagmas o conjunciones.	4
Ideas incoherentes o falsas en algunas oraciones compuestas; algunos fallos en los adjetivos, pronombres, adverbios, locuciones, sintagmas o conjunciones; estructura similar de las oraciones.	3
Oraciones compuestas limitadas o falsas en gran parte del texto; inadecuaciones sistemáticas en el uso de los adjetivos, pronombres, adverbios, locuciones, sintagmas o conjunciones.	2
Todas las oraciones simples o compuestas son falsas; carencias o muchos errores en el uso de los adjetivos, pronombres, adverbios, locuciones, sintagmas o conjunciones en todo el texto.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 14 de Comercio-3 y el texto 19 de Cultura-3.

En la tabla 23 se presentan los descriptores e indicadores que hemos utilizado para valorar el criterio 2 (Coetzee, 2007), que hace referencia a la construcción de contenidos en las oraciones compuestas y variadas. Mostramos dos ejemplos de textos con diferentes indicadores: el texto 14 de Comercio-3 (indicador 4) y el texto 19 de Cultura-3 (indicador 1).

En el texto 14 de Comercio-3 la mayoría de las oraciones son compuestas, con estructuras variadas para vincular las palabras de forma lógica tales como *El transporte por carretera es el único medio de transporte que puede llevar a cabo la mercancía en el lugar de origen y entregarla directamente al destinatario. [...] Es un sistema de transporte definido como el porte de mercancías por lo menos por dos medios diferentes de trnasporte, en virtud de un contrato de transporte multimodal.* Cuando es necesario, el participante emplea adverbios adecuados para complementar el significado de los verbos, tales como *considerablemente, ampliamente,* etc. Asimismo, como muestran las frases citadas anteriormente, emplea diversas locuciones

para vincular las ideas presentadas, como la adverbial *por lo menos* y la preposicional *en virtud de*.

Por el contrario, en el texto 19 de Cultura-3 casi todas las oraciones son simples, con estructuras de “sujeto + verbo + predicado”, y apenas contienen pronombres o nexos tales como *Tango es una danza, también es una escuela de música. En la época temprana, tango era parte de mezcla de danza, era un resultado por la fusión de todo tipo de la música tradicional de Europe y África. Los tres elementos más importantes son música, danza y letras*. Es decir, se repiten las mismas palabras en las frases, conectadas mediante comas.

Tabla 24. *Criterio 3. Descriptores e indicadores para medir la coherencia y la cohesión efectiva entre oraciones*

Descriptor	Indicador
Todas las oraciones son coherentes entre sí y claras en el desarrollo de las ideas. Uso adecuado de marcadores discursivos.	5
Oraciones coherentes en general con pocos contenidos fragmentarios. Escasas inadecuaciones en el uso de marcadores discursivos.	4
Oraciones coherentes en gran parte del texto con algunas partes fragmentarias. Fallos o inadecuaciones de algunos marcadores discursivos.	3
Muchas partes fragmentarias. Errores sistemáticos o escasez de marcadores discursivos.	2
No existe coherencia ni cohesión identificable entre las oraciones. Apenas se emplean marcadores discursivos.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 19 de Derecho-2 y el texto 7 de Comercio-3.

En la valoración de la coherencia y la cohesión efectiva de las oraciones en los textos, referente al criterio 3, hemos tenido en cuenta los descriptores e indicadores de la tabla 24 (Coetzee, 2007). Como ejemplos de textos con indicadores de distinto valor hemos seleccionado el texto 19 de Derecho-2 (indicador 5) y el texto 7 de Comercio-3 (indicador 1).

En el texto 19 de Derecho-2, por un lado, las oraciones están vinculadas según el desarrollo lógico de los contenidos tales como *La mayoría de los países hispánicos pertenece a los en*

desarrollo cuyo situación doméstica parece a la de China. Por eso, China con Latinoamérica está profundizando la corporación con la de derecho inclusiva. Aunque no están perfecto las sistemas de ambos, hay muchas experiencias que podemos aprender de Latinoamérica.

Por otro lado, el participante utiliza conectores entre las oraciones cuando es necesario. Por ejemplo, aplica el operador temporal *durante este tiempo*, emplea *por eso* para indicar relaciones consecutivas, *aunque* para contraargumentar la idea presentada, *además* para añadir ideas adicionales, etc. Estos marcadores textuales mencionados establecen cierta cohesión entre las ideas presentadas.

En cambio, en el texto 7 de Comercio-3, no es fácil identificar la relación existente entre las oraciones tales como *Chile posee la renta per cápita más elevada de América Latina y pertenece a la categoría de países de ingresos altos según el Banco Mundial. La economía chilena ostenta índice remarcables en cuanto a competitividad, libertad económica, desarrollo financiero y se consagra como la economía más dinámica de América Latina.* Eso se debe a la fragmentación de los contenidos en distintas oraciones, así como a la escasez de marcadores discursivos necesarios.

Tabla 25. *Criterio 4. Descriptores e indicadores para medir la organización lógica de los contenidos en la macroestructura del texto*

Descriptor	Indicador
Exposición clara de los contenidos generales, detallados y estructurados en párrafos monotemáticos según el desarrollo lógico.	5
Exposición lógica general de los contenidos con inadecuaciones en algunos detalles.	4
Correlación ajustada de las ideas en la mayoría de los párrafos. Algunas dificultades para organizar las ideas secundarias y los detalles.	3
Algunos párrafos no son monotemáticos. No existe lógica entre el desarrollo de los párrafos.	2
Ningún párrafo es monotemático; los párrafos están desordenados temáticamente en todo el texto sin seguir un discurso lógico.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 2 de Cultura-3 y el texto 23 de Comercio-3.

En la tabla 25 se muestran los descriptores e indicadores que hemos utilizado para valorar el criterio 4 (Coetzee, 2007), que corresponde a la organización lógica de los contenidos en la macroestructura del texto. Para ejemplificar esta valoración hemos tomado como referencia el texto 2 de Cultura-3 (indicador 5) y el texto 23 de Comercio-3 (indicador 1).

El texto 2 de Cultura-3 se compone de tres párrafos que exponen, respectivamente, el origen, la letra y los elementos esenciales del tango tales como *El tuvo su origen en el puerto Plata y otras regiones, como un baile de pareja es muy elegante en Argentina y Uruguay. [...] Las letra de la canción use la directiva se llama argot. [...] Tango incluye 3 elementos como música, baile y letra de la nación.* Es decir, cada párrafo es monotemático y está ordenado estructuralmente según el desarrollo lógico del tema.

Por el contrario, el texto 23 de Comercio-3 contiene un párrafo en el que, primero, comenta la situación cooperativa entre China y los países hispanohablantes tal como *En la globalización económica de hoy, la conversación y el intercambio entre nuestro país y los países hispanohablantes son cada vez más.* Después, presenta las modalidades de transporte del comercio internacional tal como *Por ejemplo, las modalidades de Transporte en el comercio internacional son el transporte marítimo, el terrestre, el aéreo y el multimodal.* Por último, describe algunas posibilidades del intercambio comercial tal como *Además, la exportación y la importación también son muy importante para el comercio entre China y los países hispanos.* En este sentido, la mezcla de distintos contenidos en un mismo párrafo hace que el texto carezca de una secuencia lógica en el desarrollo temático.

Tabla 26. *Criterio 5. Descriptores e indicadores para medir la corrección morfosintáctica, léxica y ortográfica*

Descriptor	Indicador
Todos los usos de la morfología, la sintaxis, el léxico y la ortografía respetan la norma estándar de la lengua española.	5
Corrección estándar en general, con pocos errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos.	4
Corrección en gran parte del texto, fallos en la aplicación de algunas normas.	3
Errores sistemáticos de la morfología, la sintaxis, el léxico o la ortografía en gran parte del texto.	2
Errores morfosintácticos, léxicos y ortográficos en todo el texto que dificultan la comprensión de los contenidos.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 19 de Comercio-3 y el texto 5 de Derecho-2.

La medición de la corrección morfosintáctica, léxica y ortográfica en los textos, correspondiente al criterio 5 se ha realizado teniendo en cuenta los descriptores e indicadores de la tabla 26 (Coetzee, 2007). Exponemos dos ejemplos de textos con distinto valor en el indicador: el texto 19 de Comercio-3 (indicador 5) y el texto 5 de Derecho-2 (indicador 1). Ambos muestran una gran diferencia entre las correcciones del español estándar.

El texto 19 de Comercio-3, aunque comete un número reducido de errores, en términos generales, respeta las normas lingüísticas del español en la construcción sintáctica de las frases, en la aplicación morfológica y en el uso del léxico y la ortografía, tal como muestra la siguiente frase: *El comercio electrónico consiste en las compras y las ventas de productos o de servicios a través de medios electrónicos, tales como Internet y otras redes informáticas, por lo que se puede entender como una forma de transacción comercial en la cual las partes involucradas interactúan de manera electrónica.*

En cambio, el texto 5 de Derecho-2, desde la perspectiva gramatical, aplica mal la morfología de algunas palabras como *se gustamos*; escribe oraciones sintácticamente falsas, por ejemplo, *Leemos muchos libros de los maestros a estudiar la manera de pensar es muy eficaz*; también

utiliza tiempos verbales inadecuados según el contexto comunicativo, como *Los haré cada día y encontraré mi camino de estudio* para referirse a una acción presente. Desde la perspectiva léxica, el participante escribe palabras falsas como *ejemple y escribir* en vez de *ejemplo y escribir*. En definitiva, los numerosos errores gramaticales y léxicos cometidos dificultan la comprensión de lo que el participante quiere expresar.

Tabla 27. *Criterio 6. Descriptores e indicadores para medir el uso adecuado de la formalidad, la modalidad y las formulaciones concisas*

Descriptor	Indicador
Lenguaje culto, modalidad escrita y expresiones concisas en todo el texto; actitud objetiva para las referencias y reflexiones.	5
Lenguaje estándar, modalidad escrita y expresiones claras en la mayor parte del texto; actitud objetiva para las referencias y reflexiones	4
Lenguaje coloquial u oral en algunas partes; expresiones claras en general; actitud objetiva para las referencias.	3
Mezcla del lenguaje estándar y coloquial, de la modalidad escrita y oral, en gran parte del texto; algunas expresiones repetitivas y confusas; actitud subjetiva para las referencias factuales.	2
Uso del lenguaje coloquial/vulgar, modalidad oral en todo el texto; muchas redundancias y confusiones en la expresión; actitud muy subjetiva sobre los contenidos factuales y aportaciones personales.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 15 de Derecho-2 y el texto 34 de Comercio-3.

Para valorar el uso adecuado de la formalidad, la modalidad y las formulaciones concisas hemos tenido en cuenta los descriptores e indicadores del criterio 6 mostrados en la tabla 27 (Coetzee, 2007). Como ejemplos de textos con diferentes indicadores hemos seleccionado el texto 15 de Derecho-2 (indicador 4) y el texto 34 de Comercio-3 (indicador 1).

En el texto 15 de Derecho-2 el participante elige el lenguaje académico para el discurso escrito y una expresión sucinta en todas las frases, sin ambigüedades, tal como *Para construir el puente profesionalmente y suficientemente, estamos en una educación mixta, no solo aprendemos derechos internos y internacionales sino también el idioma de español, con el estudio especial en las áreas profesionales*. Además, utiliza la tercera persona para las

referencias disciplinares tal como *La conexión y la corporación entre China y los países hispanohablantes han sido más fuerte que el pasado, especialmente de económicas* y la primera persona para las reflexiones personales tal como *De hecho, creo que hay dos dirección para los estudiantes, la primera es carrea académica, denotan a los estudios de las doctrina de derecho ...*, manteniendo siempre una actitud objetiva.

Por el contrario, en el texto 34 de Comercio-3, el participante utiliza un lenguaje coloquial a modo de discurso oral. Asimismo, mantiene una actitud subjetiva en todo el texto, porque siempre emplea la primera persona cuando habla de las referencias factuales: *Creo que, ahora, vamos a hacer cooperación entre muchos latinoamericanos*. En cuanto a la expresión, existen contenidos confusos, por ejemplo, no sabemos a qué se refieren *En Internet, las informaciones sobre el también muy poco*. También resulta vaga la frase *Pero, en China, no veo en supermercado*. A este respecto, creemos que el lenguaje coloquial y las expresiones confusas también están influidos por la escasez del vocabulario académico, la falta de pronombres necesarios y la incompetencia gramatical. En efecto, como hemos comentado anteriormente, la actuación de los distintos criterios se relaciona entre sí.

Tabla 28. *Criterio 7. Descriptores e indicadores para medir el uso correcto y suficiente del vocabulario general académico según las relaciones semánticas y sintácticas*

Descriptor	Indicador
Uso correcto y suficiente del vocabulario general académico según las relaciones semánticas y sintácticas en todo el texto.	5
Uso suficiente del vocabulario general académico. Escasos fallos en la aplicación del vocabulario.	4
Uso del vocabulario general académico en casos necesarios. Algunos errores semánticos o sintácticos.	3
Uso limitado de vocabulario general académico. Errores semánticos y sintácticos en gran parte del texto.	2
Escasez de vocabulario general académico, o errores en la corrección o en la aplicación en todo el texto.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 12 de Comercio-3 y el texto 38 de Cultura-3.

En la tabla 28 se muestran los descriptores e indicadores que se han utilizado para medir el criterio 7 (Coetzee, 2007), que hace referencia al uso correcto y suficiente del vocabulario general académico según las relaciones semánticas y sintácticas. Exponemos dos ejemplos de textos con diferente valor de indicador: el texto 12 de Comercio-3 (indicador 4) y el texto 38 de Cultura-3 (indicador 1). El texto 12 de Comercio-3 contiene suficiente vocabulario general académico, por ejemplo, *ocupó el séptimo lugar, va descendiendo, adversarios, desarrollar sucesivamente*, etc., aunque comete algunos errores en la corrección léxica, como *amanazar* en vez de *amenazar*, o presenta algún problema gramatical, como *agresiones terrorismos* en lugar de *agresiones del terrorismo*. Por el contrario, en el texto 38 de Cultura-3, aunque el participante pretende utilizar el vocabulario general académico, comete numerosos errores en la aplicación. Por ejemplo, cuando quiere escribir *género*, utiliza *una tipa*, o escribe *lleye a ser* en vez de *se convierte en*.

Tabla 29. Criterio 8. Descriptores e indicadores para medir el uso correcto y suficiente de la terminología y las expresiones específicas de la disciplina referente

Descriptor	Indicador
Uso correcto de los términos y las expresiones específicas en todas las referencias disciplinares en el texto	5
Uso de términos y expresiones específicas en casos necesarios. Pocos errores en la aplicación, colocación o analogía.	4
No se aplican términos o expresiones específicas en algunas referencias disciplinares. Algunos errores en la aplicación, colocación o analogía.	3
Carencia de términos y expresiones específicas en la mayor parte de las referencias disciplinares. Muchos errores en la aplicación, colocación y ortografía.	2
Escasez de términos o expresiones específicas en todo el texto. Fallos generalizados en el uso.	1

Nota: Tomamos como ejemplo el texto 1 de Derecho-2 y el texto 30 de Cultura-3.

El uso correcto y suficiente de la terminología y las expresiones específicas de las disciplinas, que corresponde al criterio 8, se ha valorado siguiendo los descriptores e indicadores que se

indican en la tabla 29 (Coetzee, 2007). Para ejemplificar los distintos valores en los indicadores hemos seleccionado dos textos: el texto 1 de Derecho-2 (indicador 5) y el texto 30 de Cultura 3 (indicador 1).

En el texto 1 de Derecho-2, el participante emplea numerosas terminologías y expresiones jurídicas específicas cuando habla del Derecho. Por ejemplo, *rectitud, la rebelión contra el tirano como un pecado, un reflejo de la voluntad nacional*, etc. En cambio, en el texto 30 de Cultura-3, por un lado, el participante no traduce algunos términos culturales, como *mapuche, quechua, guaraní, lunfardo* y, por otro lado, emplea algunos términos falsos, por ejemplo, confunde nombres del país con términos referidos a la lengua, tales como *Italiana* en vez de *italiano*, *Portuguesa* en vez de *portugués*, etc.

En este apartado hemos presentado los descriptores e indicadores de cada criterio analítico para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos. En el apartado 5.2.2.2.2 explicaremos cómo se transforman los indicadores para el tratamiento estadístico.

5.2.2.2.2 Cálculo de los indicadores para el tratamiento estadístico

Dado que el indicador de cada criterio analítico muestra el dominio de las subdimensiones de las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita propuestas por Vollmer (2008), el indicador de cada perspectiva holística puede contarse como la suma de los indicadores de los criterios correspondientes (véase la tabla 19). Cabe mencionar que, como el criterio de la perspectiva A para evaluar traducciones es el único (criterio 1), mientras que los para evaluar redacciones libres son dos (criterios 1a y 1b), el cálculo del criterio 1 en el tratamiento estadístico de este trabajo es el doble de su indicador real¹⁵⁹. De este modo, se podría equilibrar la comparación entre los tres grupos.

¹⁵⁹ Por ejemplo, si un texto del Cultura-3 se valora con el indicador 3 del criterio 1, en el tratamiento estadístico se calcula como 6.

De acuerdo con lo descrito arriba, el rango de los indicadores en cada perspectiva se establece del siguiente modo: el indicador de la perspectiva A varía desde el mínimo 2 hasta el máximo 10; el de B, desde el mínimo 3 hasta el máximo 15, y el de C, desde el mínimo 4 hasta el máximo 20. Igualmente, el indicador total del texto es la sumatoria de los indicadores de las tres perspectivas, cuyo rango varía desde el mínimo 9 hasta el máximo 45.

En cuanto a los descriptores, consideramos al indicador 3 como pauta para valorar la capacidad suficiente del participante en el criterio correspondiente. Es decir, aquellos alumnos cuyos textos cumplen o superan los requisitos del indicador 3 obtienen una evaluación de suficiente, resultado que nos muestra que la actuación de ese criterio no dificulta la estandarización y la comprensión del texto en general, pese a que tengan algunos fallos. Si el criterio obtiene un valor inferior al suficiente, significa que la actuación de ese criterio muestra grandes deficiencias que obstaculizan la comunicación escrita. De igual modo, el suficiente de las perspectivas A, B y C es, respectivamente, 6, 9 y 12. Asimismo, se alcanza la valoración de suficiente en todo el texto cuando la suma de las tres perspectivas holísticas es 27.

En resumen, la valoración de suficiente permite determinar si el texto, en general, alcanza el nivel estándar y comunicativo, rasgo que constituye el requerimiento básico de la expresión escrita defendido en el apartado 3.2.2.

5.2.2.3 Descripción, explicación y tratamiento de los méritos y las deficiencias

Después de identificar y clasificar los aciertos y deficiencias, con el objetivo de describir qué es lo que se aproxima o se desvía del indicador máximo del conjunto del texto, de cada perspectiva y de cada criterio, y explicar las posibles causas, vamos a presentar en los apartados 5.3, 5.4 y 5.5, respectivamente, los resultados de los alumnos de cada grupo según el indicador total, así como los resultados holísticos y analíticos¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Los indicadores obtenidos de cada texto se adjuntan junto con el corpus en el anexo III.

Para analizar las características generales de los grupos hemos calculado el rango de dispersión de los datos, mínimo y máximo, y los estadísticos promedio y desviación estándar¹⁶¹ (SD, en adelante) de los indicadores de cada grupo, que presentamos en una tabla junto con un gráfico de línea. Además, para ejemplificar los aciertos y las deficiencias más típicas del grupo, explicamos la actuación de algunos criterios con varios ejemplos sacados del corpus de textos escritos, que contribuirán a comprobar la hipótesis A. En el apartado 5.5.1, también compararemos algunas redacciones en español y en chino escritas por los participantes de Derecho-2. Así, se podría detectar algunos problemas en la expresión escrita en español.

Para explicar las razones por las que los participantes han logrado aciertos o cometido errores individuales o generalizados en el grupo, por un lado, hemos analizado las respuestas del cuestionario de cada participante (véase el apartado 5.2.1.3) y, en los casos necesarios, las hemos relacionado con su actuación en nuestro experimento¹⁶². Estos resultados se presentarán respectivamente en los apartados 5.3.2, 5.4.2 y 5.5.2. A este respecto, cabe decir que solo presentaremos aquellos resultados que nos sirvan para explicar las razones de la actuación de la expresión escrita según el caso de cada grupo. Por otro lado, en el apartado 5.6, también compararemos en qué se diferencian los tres grupos en cuanto a la actuación de la expresión escrita así como los resultados del cuestionario. Con estos análisis, pretendemos explicar la actuación de cada grupo desde las perspectivas de la intervención pedagógica, las experiencias y las estrategias del aprendizaje. De este modo, podríamos comprobar las hipótesis B, C y D.

¹⁶¹ La desviación estándar (SD) es una medida de dispersión en torno a la media aritmética (promedio) para variables cuantitativas. Cuanto menor es el valor de SD, más acordes son los datos con el promedio del conjunto, en cambio, cuanto más elevado es el valor de SD, más alejados de la media se encuentran los datos. Más del 90 % de los casos estudiados están incluidos en el intervalo de \pm dos desviaciones estándar en torno al promedio.

¹⁶² Como se muestra en los gráficos de los apartados 5.3.2, 5.4.2 y 5.5.2, la suma del número de respuestas de algunas preguntas no equivale al número total de participantes, puesto que un participante puede responder a varias o a ninguna.

En resumen, en los siguientes apartados realizaremos una serie de análisis cuyos resultados nos ayudarán a comprobar las hipótesis planteadas en el apartado 5.1, no solo desde la perspectiva individual de cada grupo, sino también desde un punto de vista comparativo.

Como señala ZydatiB (1974), el objetivo psicolingüístico del análisis de errores es encontrar las áreas conflictivas y tratar de ofrecer terapias para solventarlas. Por tanto, en el apartado 5.7, según los resultados del análisis, vamos a establecer las necesidades del alumnado chino en la expresión escrita en español y a proponer medidas didácticas para tratar los errores. En este sentido, nuestro estudio nos servirá para comprobar si los principios y metodologías de la expresión escrita en AICLE, revisados en los capítulos II y III, pueden adaptarse a la enseñanza del español en las universidades chinas, presentadas en el capítulo IV.

5.3 Análisis de las traducciones de Cultura-3

Recordamos que los textos que se analizan en este apartado fueron recogidos en el tercer curso de Estudios Hispánicos de Heilongjiang International University. Los alumnos de Cultura-3 han cursado las asignaturas dedicadas al aprendizaje del español y la asignatura de Cultura Hispánica. En este caso, la tarea consiste en una traducción chino-español sobre el tema del tango (véase el apartado 5.2.1).

Para presentar el análisis seguiremos este orden:

- 1) La actuación de la expresión escrita en las traducciones (el apartado 5.3.1)
- 2) Los factores que intervienen en la expresión escrita (el apartado 5.3.2)
- 3) Los principales hallazgos del análisis (el apartado 5.3.3)

5.3.1 Actuación de la expresión escrita en las traducciones

5.3.1.1 Evaluación general de los textos

La tabla 30 muestra la estadística de los indicadores totales de los 45 textos de Cultura-3 y en el gráfico 8 se recoge el indicador total que obtiene cada texto.

Tabla 30. Estadística de los indicadores totales de las traducciones de Cultura-3

N.º traducciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
45	13	29	20,4	3,29

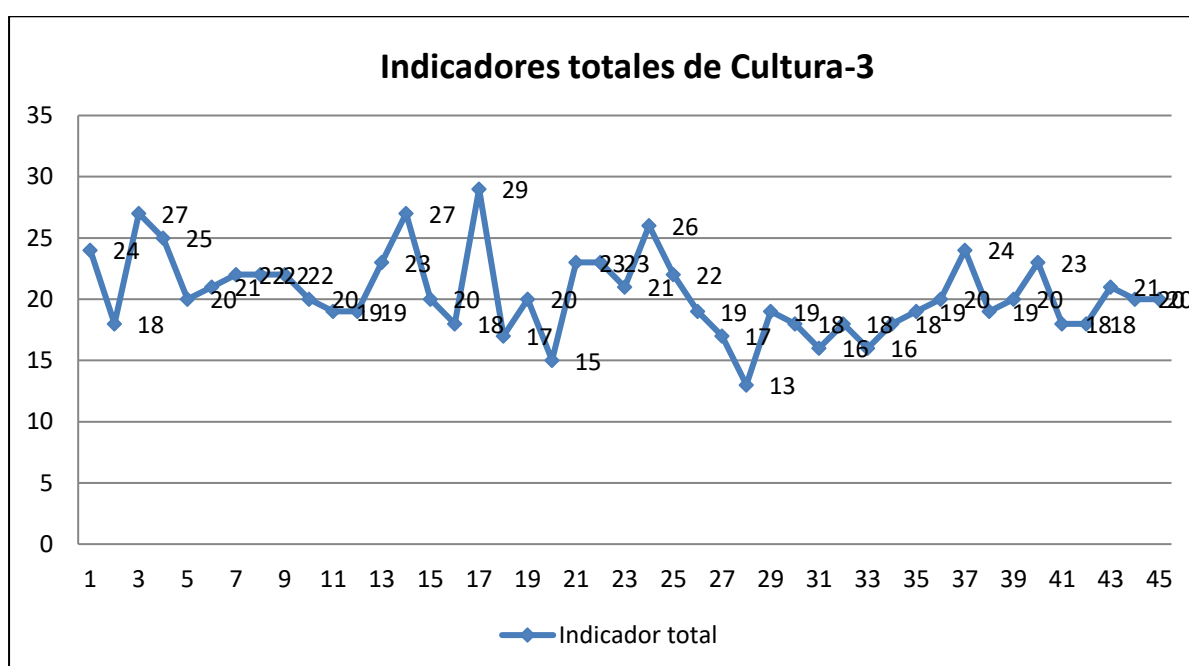


Gráfico 8. Indicadores obtenidos por los participantes de Cultura-3.

En términos generales, los resultados de la expresión escrita en las traducciones de Cultura-3 no han sido positivos. Como se observa en la tabla 30 y el gráfico 8, el promedio del grupo (20,4 puntos) se sitúa por debajo del suficiente (27 puntos). Además de esta gran distancia entre el promedio del grupo y la suficiencia, encontramos otras características negativas. Por ejemplo, el mayor número de indicadores está concentrado en el intervalo entre los 17 y los 24 puntos,

el máximo alcanzado (29) solo supera a la suficiencia por 2 puntos y algunos textos han obtenido una puntuación muy baja (15 o 13 puntos).

En resumen, Cultura-3 se encuentra muy por debajo del nivel estándar y comunicativo básico en la valoración de la expresión escrita basada en contenidos culturales. Es más, algunos estudiantes han mostrado grandes dificultades para escribir un texto comprensible.

5.3.1.2 Evaluación de los textos desde las perspectivas holísticas

La tabla 31 muestra la estadística de los indicadores desde las tres perspectivas holísticas de los textos de Cultura-3 y en el gráfico 9 se recogen los indicadores de las perspectivas que obtiene cada texto.

Tabla 31. *Estadística de los indicadores de las perspectivas holísticas de Cultura-3*

Perspectivas holísticas	N.º traducciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
Perspectiva A	45	2	10	7,56	1,27
Perspectiva B	45	7	12	9,18	1,35
Perspectiva C	45	4	14	7,47	2,23

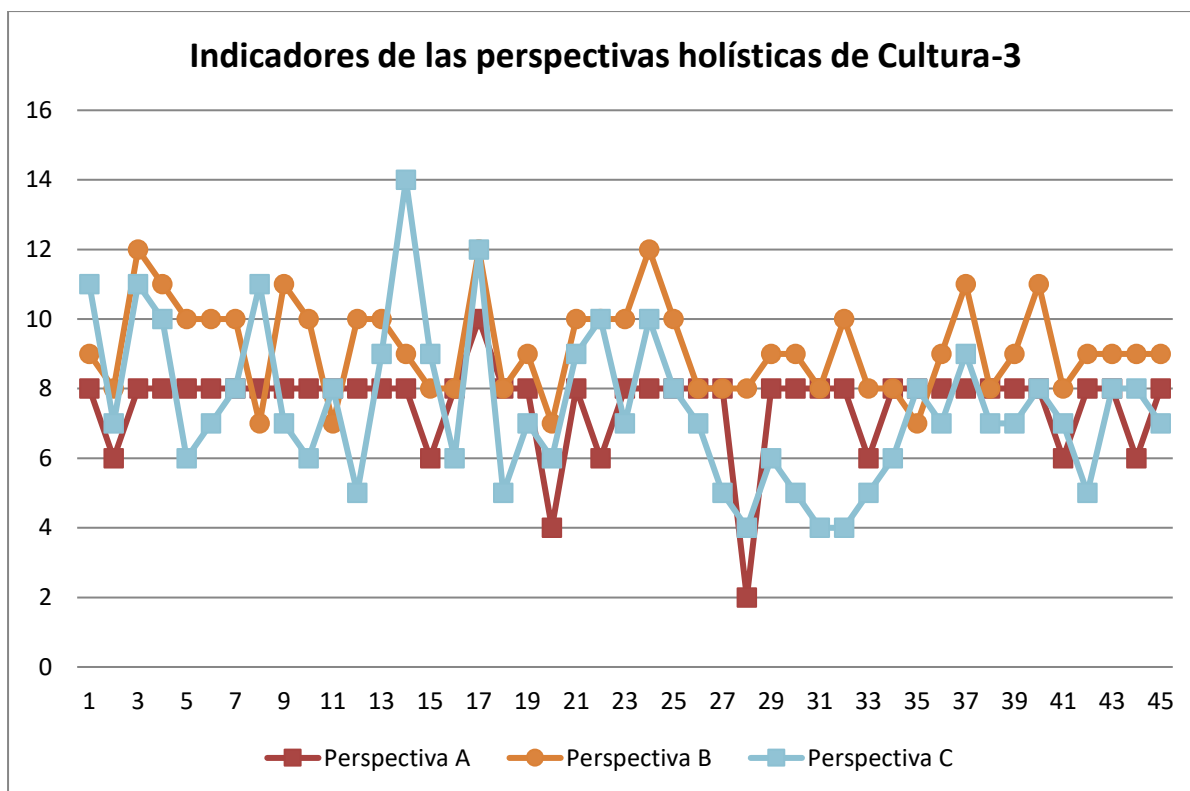


Gráfico 9. Indicadores obtenidos por los participantes de Cultura-3 en las tres perspectivas holísticas.

A partir de los indicadores mostrados en la tabla 31 y el gráfico 9, hemos extraído las siguientes observaciones.

- 1) En la perspectiva A, la mayoría de los indicadores se encuentra entre los 6 y los 8 puntos, excepto uno que ha alcanzado el máximo de 10 y dos que han obtenido, respectivamente, 4 y 2 puntos. Según los descriptores del criterio 1, que equivale a la perspectiva A en la evaluación de Cultura-3, la mayoría de los participantes ha respetado los contenidos generales y solo han prescindido o distorsionado algunas palabras o frases, que detallaremos más adelante en el análisis del criterio 1.
- 2) En la perspectiva B, la competencia organizativa de los participantes ha sido, en general, moderada. El promedio es de 9,18 puntos con una SD baja de 1,35. Asimismo, el rango de dispersión es de 12 y 7 puntos, datos que no se alejan del promedio. Estos resultados señalan que la mayoría de los participantes ha obtenido un indicador cercano al suficiente entre los 8 y los 10 puntos, y, por lo tanto, solo unos pocos han conseguido méritos destacables o han mostrado grandes deficiencias. Esta regularidad en los indicadores de la perspectiva B se observa de forma directa en el gráfico 9. En este sentido, aunque la mayor

parte de Cultura-3 cumple los requisitos mínimos de la competencia organizativa, parece que los participantes necesitan esforzarse para alcanzar el nivel superior.

- 3) La perspectiva C ha recibido la valoración más desfavorable de las tres. Por un lado, el promedio ha obtenido un valor muy bajo de 7,47 puntos, que indica una divergencia considerable de 4,53 puntos menos que el suficiente (12 puntos en la perspectiva C). Por otro lado, la SD ha sido la más alta con un resultado de 2,23, que señala una gran diversidad en el grupo (véase la línea azul del gráfico 9). Solo dos estudiantes han superado el suficiente, mientras que la mayoría de los indicadores están encuadrados en el intervalo de 5-9, incluso algunos participantes han obtenido el mínimo de 4 puntos. Es decir, la evaluación de la mayor parte de los cuatro criterios que componen esta perspectiva ha sido negativa. En otras palabras, casi la totalidad de los participantes de Cultura-3 han mostrado muchas dificultades en el uso del lenguaje académico y específico.
- 4) Otra característica de Cultura-3 es que cada participante ha obtenido grandes diferencias de puntuación en las tres perspectivas. Es decir, los participantes en general han actuado bien en unas perspectivas mientras que han fallado en otras. Según la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en el apartado 3.1, el desacierto en alguna perspectiva perjudica la calidad del conjunto del texto. En efecto, teniendo en cuenta la actuación en las tres perspectivas, el uso del lenguaje académico y específico ha sido la más errada y ha influido en el indicador total de numerosos textos de Cultura-3.

Para concluir, desde las perspectivas holísticas, la expresión escrita de Cultura-3 ha tenido la mejor valoración en la presentación de contenidos, ha sido aceptable en la competencia organizativa y deficiente en el uso del lenguaje académico y específico. Consideramos que los errores son menos evidentes en las perspectivas A y B gracias a los contenidos preestablecidos y organizados que ya dispone el texto chino en la tarea de traducción. En cambio, cuando el uso del lenguaje académico y específico requiere el uso metacognitivo de los patrones lingüísticos del español de forma estándar, numerosos participantes no son capaces de cumplirlo con éxito. Es decir, los participantes muestran la incompetencia respecto al lenguaje en AICLE (véase el apartado 2.4.3). Recordamos que el lenguaje en AICLE no solo implica el uso adecuado de los patrones lingüísticos determinados por las funciones comunicativas del

género discursivo y los contenidos disciplinares, sino también desarrolla los dominios cognitivos en la expresión escrita.

5.3.1.3 Evaluación de los textos según los criterios analíticos

La tabla 32 muestra la estadística de los indicadores de los criterios analíticos de los textos de Cultura-3 y en el gráfico 10 se recoge los indicadores de los ocho criterios que obtiene cada texto.

Tabla 32. Estadística de los indicadores de los criterios analíticos de Cultura-3

Criterios	N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
Criterio 1	45	1	5	3,78	0,64
Criterio 2	45	1	4	2,09	1,04
Criterio 3	45	1	5	2,29	0,97
Criterio 4	45	1	5	4,8	0,73
Criterio 5	45	1	4	2,33	1,09
Criterio 6	45	1	4	2,07	0,96
Criterio 7	45	1	3	1,58	0,75
Criterio 8	45	1	3	1,49	0,66

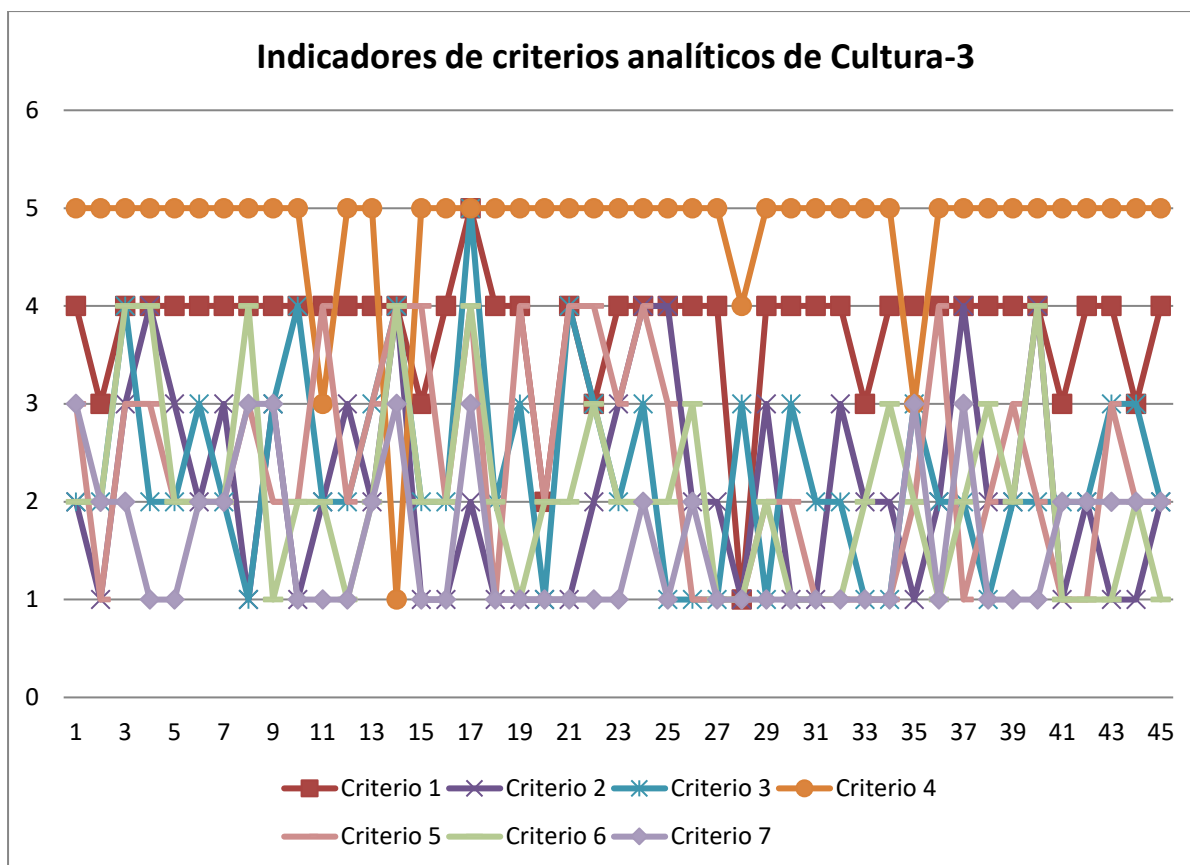


Gráfico 10. Indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Cultura-3.

Desde los criterios analíticos, observamos algunas deficiencias significativas en las traducciones de Cultura-3. Como muestra la tabla 32, solo el promedio de los criterios 1 y 4 supera el suficiente (3 puntos). La mayor parte de los promedios se acercan a los 2 puntos, excepto el de los criterios 7 y 8 que se aproxima al 1. Sin embargo, como hemos comentado anteriormente, los contenidos y la estructura del texto están pre-establecidos en la traducción, por tanto, los indicadores de los criterios 1 y 4 no reflejan la competencia original del participante.

Respecto a la dispersión en el grupo, la SD de todos los criterios se acerca o es menor que 1. Esto nos revela que los indicadores de Cultura-3 mantienen una puntuación próxima al promedio del criterio correspondiente. En otras palabras, los participantes suelen compartir similitudes en la actuación de cada criterio.

A continuación, comentamos la actuación de la expresión escrita de Cultura-3 a partir de los diferentes criterios con unos ejemplos seleccionados del corpus.

En la valoración del criterio 1 observamos que numerosos participantes han omitido algunas palabras o frases y unos pocos han resumido algunos párrafos.

Las distorsiones léxicas han sido un problema general, por eso la mayoría ha obtenido el indicador 4. Algunos han omitido traducir vocabulario general o términos específicos, o los han cambiado por otros de significado distinto.

En cuanto al primer aspecto, la omisión, por ejemplo, cuando traducen *seña de identidad*, algunos participantes reemplazan *seña* o *identidad* por el sintagma: *Es un símbolo de Argentina y Uruguay*. (Ej. del texto 7); *Él desarrolla ahora es una identidad de Argentina y Uruguay*. (Ej. del texto 26). Cuando los contenidos originales son *El tango es una danza artística con pasos elegantes y complicados*, numerosos participantes omiten *pasos* y emplean los adjetivos para modificar el objeto *danza*: *Tango es una danza elegante y complejo, tiene música, danza y lyriz*. (Ej. del texto 20). Como se puede observar, la omisión modifica la idea original.

Respecto al segundo aspecto, la distorsión, por ejemplo, la palabra 黑话 en chino, que en español significa *lunfardo*, se traduce como *dialecto*: *Mucha letra de tango utiliza un dialecto del rio de La Plata. Este dialecto es un producto que mezcla español, italiano...* (Ej. del texto 6). Otro ejemplo es la expresión en chino 音乐流派, que se refiere a un conjunto de caracteres comunes de la música y en español se traduce como *escuela, clase o tipo musical*. Algunos participantes han identificado esta expresión con el sentido de *tendencia*, que significa inclinación hacia determinados fines: *Tango es un baile, también es una tendencia de música* (Ej. del texto 7); o como *parte*, que significa la porción determinada de un todo: *Tanco es un baile y también es una parte de música* (Ej. del texto 10).

Las distorsiones fraseológicas, por un lado, se refieren a la simplificación de las oraciones compuestas que tienen varios significados. Esto ocasiona que los contenidos no se expresen de manera completa. Por ejemplo, en el texto 15, el participante simplifica la última oración como *Es la marca de Argentina y Uruguay*. De hecho, en el texto original la frase completa es *el tango no ha dejado de crecer y se convierte en la seña de identidad argentina y uruguaya*. De manera similar, en el texto 33, el participante escribe *A principios del danza tiene muchas formas*. En efecto, el estudiante omite muchos contenidos de la oración original que explica *el tango como un producto híbrido y mestizo y el resultado de la fusión de varias tradiciones musicales*.

Por otro lado, algunos participantes han falsificado algunas frases. Por ejemplo, en el texto 21, el estudiante escribe *Al principio tango es un tipo diverso, es una resulta de la música europea y africa. Tiene muchas letras de dialectos en Plata, es origino de español, italiano, portugués, francés y mezcla idiomas amerindios*. Sin centrarnos en los problemas gramaticales y léxicos y sin conocer con antelación los contenidos originales, según este fragmento del texto 21, entendemos que el tango tiene diversos tipos y las letras del tango son la mezcla de los dialectos de la Plata y los idiomas amerindios. De hecho, según el texto original, el tango es el resultado de la fusión de diversos tipos de música europea y africana, y el lunfardo que adoptan las letras del tango es la mezcla del español, italiano, portugués, francés y los idiomas amerindios.

Asimismo, en el texto 28, el participante redacta *Tango es una danza arte muy bonita y difici. Antece de los años, solo estudiante lo al escuera y practica de labra río*. Según este fragmento, comprendemos que el tango es bonito pero difícil, antes de muchos años, solo los estudiantes de la escuela lo pueden practicar en el Río de la Plata. En realidad, el texto original expresa que los pasos del tango son elegantes y complicados y que solo se aprenden y practican en las

escuelas del Río de la Plata. Estos ejemplos muestran que la falsificación de las frases cambia el sentido del texto original.

Según lo expuesto, resumimos que los contenidos distorsionados, en general, pertenecen a la cultura hispánica. Es decir, la omisión de los contenidos originales está causada fundamentalmente por el desconocimiento de la cultura hispánica, que dificulta a los participantes comprender los contenidos del texto original que deben traducir o les impide expresarlos en español. Cuando no entienden los contenidos culturales o desconocen la expresión en español, tienden a cambiar, simplificar o prescindir de los contenidos originales. El criterio 2, que indica el uso limitado de oraciones compuestas o errores sistemáticos en la aplicación de los pronombres, adverbios, locuciones, sintagmas o nexos, ha obtenido un promedio de 2,09 puntos en Cultura-3. A este respecto, los problemas generales de este grupo han consistido en expresar las frases con significados vinculados o los elementos gramaticales en relación de dependencia en oraciones simples con repeticiones de la palabra antecedente y, también, en construir oraciones compuestas agramaticales sin el pronombre relativo para adjetivar el atributo del grupo nominal.

Por ejemplo, en el texto 18, el participante escribe *Tango es un baile entrevero, es un baile que hay todas las músicas de Europa. Muchas palabras de cansión de tango usa una lengua de río de lapulada, se dice palabra negra, es una lengua se inclue español, italiano...* Como se puede observar, en la primera oración, el participante construye una subordinada, porque el sintagma verbal *mezcla la música europea y africana* es el atributo para explicar el sustantivo *baile* en la oración principal. No obstante, como existe otro adjetivo *híbrido* (*entrevero* en el texto 18) en vez de modificar el mismo sustantivo, repite dos veces *baile* para construir dos frases independientes y las relacionan con una coma.

De manera similar, en la segunda oración, los usos repetitivos de *palabra* y *lengua* provocan redundancia. Por una parte, el sintagma verbal *se llama lunfardo* (*se dice palabra negra* en el texto 18) desempeña la función adjetiva para modificar el sintagma *el dialecto del Río de la plata*. En este sentido, se necesita el pronombre relativo *que* para vincular la oración principal con la subordinada, o bien, utilizar el participio pasivo de *llamar* con valor adjetivo para organizar de forma más concisa la frase. Por otra parte, como la frase *mezcla el español, italiano y otras lenguas* (*se incluye español, italiano* en el texto 18) es la explicación de *dialecto*, no debería repetir el sustantivo sino utilizar un pronombre relativo *que* para vincularlo con la oración principal.

En resumen, con el uso del pronombre relativo y el participio pasivo, las ideas en relación de subordinación de las frases ejemplificadas pueden construirse en oraciones compuestas de forma concisa como *Tango es un baile híbrido que fusiona las músicas europeas y africanas. Las letras del tango usan el dialecto del Río de la Plata llamado lunfardo, que mezcla español, italiano...*

Igualmente, en el texto 20, el participante escribe *Muchas letras de tango se utiliza un dialecto se llama cant de Río Plata. Este dialecto es el producto mezclado de Esapañol, Italiano, Portugal...* En este fragmento, la falta del pronombre relativo entre la palabra antecedente *dialecto* y el atributo *se llama lunfardo* (*se llama cant de Río Plata* en el texto 20) provoca que la oración sea agramatical al contener dos verbos conjugados. Además, el objeto *dialecto* de la primera oración es el sujeto de la segunda, porque esta aporta información explicativa de *dialecto*. Es decir, entre las dos oraciones también existe una relación subordinada adjetiva. No obstante, en vez de construir la subordinación, el participante reitera la palabra antecedente y separa la oración compuesta en dos simples.

Otros fallos comunes cometidos en el criterio 2 son la falta o las inadecuaciones en el uso de los adverbios, locuciones o conjunciones, así como los errores en el empleo de los sintagmas nominales para vincular las ideas de forma cohesiva en las frases.

Respecto a la falta de adverbios, por ejemplo, en el texto 32, el participante escribe *Se originó en siglo XIX en los puertos del Río de la plata y el borde de la zona, como un baile de dos personas, muy populó en Buenos Aires y Montevideo (Uruguay)*. Dada la ausencia del adverbio enfático *sobre todo/especialmente*, así como la falsa analogía del adjetivo *popular* como un verbo *populó*, la oración no subraya la popularidad del tango como indica 尤其 en el texto chino.

En cuanto a las inadecuaciones en el uso de locuciones o conjunciones, por ejemplo, en el texto 25, el participante escribe *El tango es un baile donosuro y complicado, alguna vez, aprendió y practicó en unas escuelas de la zona de Río de la plata...* En el texto chino, este fragmento indica un cambio temporal 曾经主要在...但如今, que denota las locuciones adverbiales *antes principalmente...en la actualidad*. Sin embargo, el participante utiliza el adjetivo pronominal indefinido *alguna vez* que significa algo que sucedió o pudo pasar en el pasado en alguna ocasión, que no indica la idea original del texto. Además de lo mencionado, en la oración también falta la conjunción adversativa *pero* para contraponer un concepto que diverge del anterior. De manera similar, en el texto 2, el participante escribe *Tango es un baile, es unas escuelas de música*. Dado que tanto el sustantivo *baile* como *escuela de música* son dos objetos del sujeto *tango*, las dos frases copulativas deben coordinarse con el adverbio conjuntivo *y* o *también*. En este sentido, la falta de la conjunción no muestra las relaciones existentes entre las ideas presentadas.

Respecto a los errores en el uso de los sintagmas, ponemos el ejemplo del texto 32 donde el participante escribe *Tango es una danza artística, tiene el paso airoso y emrevesado*. Como

los pasos hace referencia a los movimientos utilizados para bailar el *tango*, esta relación entre los elementos nominales podría introducirse mediante la preposición *con*: *Tango es una danza con pasos...* No obstante, en vez de emplearla, el participante escribe dos frases vinculadas con una coma que provoca la falta de cohesión. De modo similar, en el texto 3, el participante escribe *Los tres elementos principales son música, danza y letra. El está fomentado constatemente hasta ahora, es la identidad de marca de Argentina y Uruguay.* El mismo fragmento del texto original, por un lado, presenta los elementos esenciales del tango, y por otro, señala que el tango no ha dejado de crecer sobre estos elementos. No obstante, debido a la falta de la preposición *sobre* para denotar *los elementos* como referencias del sujeto *tango*, las ideas son fragmentarias y se construyen en dos frases independientes.

La valoración del análisis del criterio 3 en Cultura-3 ha dado un promedio de 2,29 puntos. Es decir, en numerosos textos los participantes han presentado la información desordenada o han aplicado erróneamente los conectores entre las oraciones. En Cultura-3, la incoherencia entre las oraciones parece deberse principalmente a la visión fragmentaria de las ideas presentadas.

Por ejemplo, un fragmento del texto 8 está redactado con las siguientes oraciones: *Tango es un baile elegante y complicado arte de danza. Las escuelas han sido principalmente en la región de Río de la Plata por aprender y practicar. Pero en muchas partes del mundo pueden aprender ahora. Los tres elementos importantes del Tango es una danza, la música y las letras. Desarrollo de la capacidad se ha convertido en Argentina y Uruguay.* Como muestra este fragmento, la primera oración introduce el tango, la segunda habla de las escuelas donde se aprende y se practica, la tercera oración, impersonal, identifica a los aprendientes, y la última presenta los elementos esenciales del tango. En términos generales, este fragmento explica el tango desde diferentes perspectivas, por eso las oraciones deberían ser interpretadas en relación con las demás. No obstante, sin pensar en la relación lógica entre los contenidos presentados,

el participante ha construido cada oración con un sujeto diferente. Esto hace que las oraciones parezcan independientes entre sí.

De forma parecida, en el texto 14, el participante traduce: *Se originó en finales del siglo IXX en el puerto del río de la Plata y sus bordes. Es muy popular en Buenos Aires y Argentina y Montevideo de Uruguay. El tango de los primeros pertenecía al baile mezclado y era mestizaje de varios tipos de Música Euro-Africana.* En este fragmento, la primera oración presenta el origen del tango, la segunda describe su situación actual, y la tercera habla de la génesis del tango como un baile mezclado. Las ideas no están enlazadas de manera lógica. Eso podría deberse a que, en la traducción, el participante ha respetado demasiado las secuencias oracionales del texto chino sin interpretar los mismos contenidos desde la perspectiva de la coherencia en la expresión en español.

El promedio del criterio 5 es de 2,33 puntos. Es decir, los errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos han sido sistemáticos en la mayor parte de los textos. Según la identificación de los méritos y errores, todos los participantes de Cultura-3 han cometido algunos desaciertos en la norma estándar del español, sobre todo, en la construcción morfológica y en la estructura sintáctica. En este sentido, han mostrado incompetencia gramatical.

Respecto a los errores morfológicos, algunos participantes no distinguen a qué categoría o clase corresponden las palabras. Por ejemplo, en el texto 6, el participante escribe: *Es simbólico de Argentina y Uruguay.* En esta frase advertimos que el participante utiliza el adjetivo *simbólico* en vez del sustantivo *símbolo* como el objeto de la oración. En el texto 7, el participante escribe: *... y americano idiomas de la India.* En español, los adjetivos restrictivos deben tener una posición postnominal, pero el participante pone el adjetivo *americano* delante para modificar el sustantivo. Asimismo, en el texto 11, el participante redacta: *Tanco es una arte baile con paso elegante y complicado.* En este caso, mientras que el sintagma nominal debe

construirse con sustantivo + adjetivo, el participante lo ha creado erróneamente con dos sustantivos.

Acerca de los errores sintácticos, por ejemplo, en el texto 18, el participante escribe: *Desarrolla siempre hasta hoy ta **ha sido** un siglo de persona de Argentina y Uruguay.* La misma oración contiene dos verbos conjugados en diferentes tiempos. Este error se debe a la falta de pronombres relativos para construir oraciones compuestas. Además, el tiempo verbal del pretérito perfecto de indicativo *ha sido* no es coherente con el valor presente del verbo al que se refiere.

En el texto 27, el participante redacta: *Este **provenir** del puerto de La Plata y otro margen de zona en a finales de siglo XIX.* En una oración, además de la noción léxica que posee, el verbo debe ser conjugado de acuerdo con el morfema gramatical en relación con los otros componentes del predicado. No obstante, el participante ha omitido el significante gramatical del verbo y ha utilizado el infinitivo *provenir* para establecer la relación entre el sujeto y el predicado.

De manera similar, en el texto 31, el participante escribe: *Tango es una danza de mezclar, **resultado que** distintos musicas de europe y Oficia **junto**.* En el texto original, la oración quiere expresar que *el tango es una danza híbrida, que resulta de la fusión de distintas músicas europeas y africanas*. En este sentido, la segunda frase es una oración subordinada sustantiva flexionada en la que la subordinación debe ser una oración completa que desempeña la función de sujeto. No obstante, el participante ha construido la subordinación sin el verbo *resultar*, que establece la relación predicativa entre el sujeto *el tango* y el predicado *de la fusión de distintas músicas europeas y africanas*. Al carecer de verbo núcleo, la oración compuesta es agramatical.

El promedio del criterio 6 obtenido por Cultura-3 es de 2,07 puntos. Esto significa que numerosos estudiantes han tenido problemas en la formalidad, la modalidad o la expresión concisa en la mayor parte del texto.

Por un lado, los problemas más comunes se encuentran en el empleo inadecuado de los tratamientos personales. Por ejemplo, cuando en el texto se introducen los lugares donde se ha aprendido a bailar el tango a lo largo del tiempo, que es una realidad general descriptiva, se debería mantener la modalidad objetiva utilizando el impersonal o la voz pasiva. No obstante, el autor del texto 41 traduce: *Tango es un baile muy elegante, y el portante estudiar y practicar en algunas escuelas. Pero ahora puedes estudiar en todo el mundo.* De manera similar, el participante escribe: *Principalmente, los estudiantes de La plata estudiaron el tango, pero ahora puede estudiarlo en muchas lugares del mundo.* En ambos casos, el uso de la segunda o la tercera persona del singular no solo genera que el discurso tenga una actitud subjetiva, sino también crea una confusión expresiva porque no sabemos quién es el sujeto de las acciones referidas.

Por otro lado, los problemas hacen referencia al abuso de verbos comodines, como *ser, tener, poder*, y la repetición de sustantivos. Estos no solo reducen la formalidad culta, sino también afecta a la expresión concisa que requiere el discurso académico. Veamos los siguientes ejemplos:

Tango es un baile que tiene buen paso de baile. Algunas escuelas puede estudiarla y bailarla en las zonas de lapulada. Pero hoy podemos estudiar casi todo el mundo. Tango tiene tres aspectos importante, son música, baile y palabra de canción. Desarrolla siempre hasta hoy ya ha sido un siglo de persona de Argentina y Uruguay.

(Ej. del texto 18)

Es una danza que son doble, es muy famoso en Buenos Aires y Montevictoria. En la más epoca temprana, Tango es de desorganizado danza, es un resumen de que varia nacionala música haga juntos. Muchas palabras de la música de tango usan el idioma que es local. Es un producto de Español, italiano...

(Ej. del texto 36)

En el texto 18, el verbo *ser* aparece tres veces, *poder* dos veces y *tener* dos veces en el mismo párrafo, además, repite varias veces las palabras de la misma categoría semántica *baile* y *bailar*. Igualmente, en el texto 36, el participante emplea cinco veces *ser* en el mismo párrafo.

Los criterios 7 y 8 han sido los peor valorados en Cultura-3. El promedio de los indicadores es de 1,58 y 1,49 puntos, respectivamente, con una SD baja. Como muestra el gráfico 10, la curva es menos variada y se concentra en la parte inferior. Estos valores indican deficiencias sistemáticas en la mayor parte de los textos. Además, el máximo indicador solo alcanza los 3 puntos en ambos criterios. Es decir, casi ningún participante de Cultura-3 ha logrado el suficiente y todos han presentado grandes fallos en el empleo del vocabulario general académico y en los términos y expresiones específicas.

Respecto al vocabulario general académico, los errores más comunes se concentran en las siguientes palabras: *el género musical/la escuela de música, fruto/resultado de la fusión, no dejar de crecer y convertirse en, seña de identidad*. A continuación destacamos los errores más habituales en este aspecto.

Algunos participantes han utilizado palabras cotidianas en vez de vocabulario académico. Por ejemplo, traducen *género musical* como *un tipo de música* (ej. del texto 4), *una parte de música* (ej. del texto 10), *una forma de música* (ej. del texto 30). Estos errores muestran que los participantes no dominan la palabra académica *género*, referida a un conjunto de elementos semejantes por tener caracteres comunes, y, por tanto, la reemplazan por otras palabras con otro significado relacionadas con modelo, ejemplar o porción. De manera similar, la perífrasis verbal *no dejar de crecer y convertirse en...* se traduce como *desarrolla ahora es* (ej. del texto 26), *desarrollaba incesante hasta ahora ha sido* (ej. del texto 32), etc. Además de ser agramatical, muestran el abuso del verbo comodín *ser* como sustituto de los verbos académicos *dejar de, crecer y convertirse en*.

Algunos participantes han inventado palabras porque han confundido su significado. Por ejemplo, en el texto 5, *el resultado de la fusión* se traduce como *el resultado que confundió*.

En el texto 18, el participante escribe *es un baile que hay todas las músicas*. Estos ejemplos indican que los participantes confunden el significado de *fusionar*, *confundir* y *hay*.

Algunos no dominan bien el vocabulario académico debido a los fallos morfológicos y léxicos influidos por el criterio 5. Es decir, cometen errores por la falsa analogía de las palabras, sobre todo en los sintagmas o perífrasis verbales. Por ejemplo, *un típico de música* (ej. del texto 16), *una génera de la música* (ej. del texto 20) en vez de *género musical*; *el resultado de la fusión* se traduce como *resultado que bombinó* (ej. del texto 6) y como *un resultdo por la fusión* (ej. del texto 19). Igualmente, *convertirse en* se escribe como *convertese* (ej. del texto 1) y *se convirte en* (ej. del texto 34).

A este respecto, debido al desconocimiento de algunas palabras y a la incompetencia gramatical, varios participantes han inventado sintagmas, abusando de los vocablos constituyentes u omitiéndolos, o cambiando la posición de estos. Por ejemplo, *un tipo de tendencia de música* (ej. del texto 40), *música escuela tendencia* (ej. del texto 45) muestran una superposición del sintagma. Asimismo, *la seña de identidad* se traduce como *la identidad de marca* (ej. del texto 4), *un símbolo* (ej. del texto 5), *una marca* (ej. del texto 15), que muestran una simplificación sintagmática.

El análisis del criterio 8 en Cultura-3 ha mostrado que cada uno de los términos o expresiones específicas incluidas en el texto se ha empleado de forma incorrecta en alguna de las 45 traducciones. A continuación vamos a presentar algunos errores representativos cometidos por este grupo.

Los participantes suelen confundir términos culturales con otras palabras comunes, literalmente similares, o inventan términos falsos según el significado literal en chino. Por

ejemplo, *dialecto*, que significa sistema lingüístico derivado de un idioma que se habla en un territorio, algunos lo confunden con *directiva* (ej. de los textos 2 y 3) y *acento* (ej. del texto 22). O lo traducen como *lengua local* (ej. del texto 5) o como *la lengua de La Plata* (ej. del texto 9). Asimismo, los participantes han escrito las tres lenguas amerindias según su traducción literal en chino 马普切语 (*mapuche*: ma pu qie yu), 克丘亚语 (*quechua*: ke qiu ya yu), 瓜拉尼语 (*guaraní*: gua la ni yu), en diversas formas como *mabuche*, *kochuya* y *guarani* (ej. del texto 10), *idioma cochilla* (ej. del texto 25), *Mapuduyan* (ej. del texto 26); o el término *portugués* como *portuques* (ej. del texto 29), *portuguesa* (ej. del texto 30) o *portugalo* (ej. del texto 33). También, dado el desconocimiento de los participantes del término cultural *lengua amerindia*, han inventado el sintagma según el discurso de la traducción en chino 美洲 (*americano*), 印第安人 (*indiano*), 的语言 (*idioma*) como *indiana de América* (ej. del texto 33), *indiano américo* (ej. del texto 36) o *idioma de indianos* (ej. del texto 37).

Por otro lado, debido al desconocimiento general de la cultura hispánica, especialmente la de Latinoamérica, ningún participante de Cultura-3 ha traducido correctamente *lunfardo*, que es la lengua hablada por la clase baja en Argentina y Uruguay. Cuando el texto habla del *dialecto del Río de la Plata, que es una mezcla de español, italiano, portugués, francés y lenguas amerindias*, se refiere precisamente a *lunfardo*, no a cualquier dialecto usado en el mundo hispánico. No obstante, la mayoría lo ha traducido como *argot*, que significa lenguaje especial usado en un mismo oficio. Otros han realizado su propia interpretación de la palabra como *lenguaje secreto* (ej. del texto 8) o *caló* (ej. del texto 9). Incluso, según la traducción literal en chino 黑话 (*hei hua*), algunos participantes lo han traducido como *Heihua* (ej. del texto 3), *lengua negra* (ej. del texto 7) o *Negro* (ej. del texto 10).

Además, como la traducción correcta de los lugares del mundo hispánico requiere tanto la comprensión de la cultura hispánica como el dominio ortográfico de su lengua, numerosos

participantes han escrito términos falsos. Por ejemplo, debido al desconocimiento de la geografía argentina, algunos participantes han omitido el carácter fijo del término *Río de la Plata*, que es la denominación de una zona estuario de Argentina, y lo traducen como *Plata* (ej. del texto 2), *río que se llama La Plata* (ej. del texto 9), *La Plata Río* (ej. del texto 40) o no escriben la mayúscula de la primera letra como *río de La Plata* (ej. del texto 22). También han cometido errores por el desconocimiento ortográfico de este término, y lo han descrito como *Banco de La Plata* (ej. del texto 24), *lago de Lapara* (ej. del texto 36) y *el puerte de La Plata* (ej. del texto 45). Incluso, algunos lo traducen literalmente según su pronunciación en chino 拉普拉塔河 (*Río de la Plata*: la pu la ta he) como *Lapurata* (ej. del texto 11), *lapra río* (ej. del texto 28) y *Laburata* (ej. del texto 34).

Este desconocimiento cultural y ortográfico de los términos hispanos también se ha reflejado en los errores cometidos en la traducción de los nombres de países o ciudades. Por ejemplo, escriben *Uruguay* como *Uragay* (ej. del texto 31), *Montevideo* como *Mendevedía* (ej. del texto 9) o *Montevictoria* (ej. del texto 36). Incluso inventan sintagmas como *Uruguay en mondare* (ej. del texto 32).

Numerosos participantes también han mostrado dificultad en construir expresiones culturales en sintagmas. Por ejemplo, *las zonas portuarias y marginales de Río de la Plata* se traduce como *el puerto de La Plata y la zona otras* (ej. del texto 7), *la zona que cerca de ella* (ej. del texto 10), *la costa rural* (ej. del texto 18), *vencindades* (ej. del texto 24); *el baile en parejas* se traduce como *una danza amba* (ej. del texto 5), *baile de doble* (ej. del texto 7). Además del desconocimiento de la cultura hispánica o del término específico correspondiente, creemos que algunos errores también están causados por los fallos gramaticales del criterio 5.

Como mencionamos anteriormente, los errores en los términos o las expresiones específicas de a la cultura hispánica podrían provocar la confusión o distorsión del sentido original del texto.

5.3.2 Análisis de los factores que intervienen en la expresión escrita

Basándonos en la actuación de la expresión escrita de Cultura-3, presentada en el apartado 5.3.1, en este apartado relacionamos las respuestas del cuestionario de cada participante con el texto correspondiente con el fin de explicar las causas de los méritos y deficiencias.

Las respuestas se agruparán según los objetivos planteados en el diseño del cuestionario (véase el apartado 5.2.1.3) y se presentarán en gráficos de barras. En términos generales, en el gráfico 11 se presentarán las dificultades que los alumnos han encontrado en la tarea escrita, correspondientes al objetivo 3 del cuestionario. En el gráfico 12 se presentarán las asignaturas que más les han beneficiado para realizar la tarea escrita, correspondientes al objetivo 4. En los gráficos 13, 14 y 15 se presentarán las experiencias del aprendizaje de lenguas extranjeras, correspondientes al objetivo 2. Por último, en los gráficos 16, 17, 18, 19, 20 y 21 se presentarán las respuestas sobre las estrategias que los alumnos han aplicado tanto en el aprendizaje como en la expresión escrita en español, correspondientes al objetivo 5.

Respecto a las dificultades en la traducción, las deficiencias más destacables en los textos de Cultura-3 se han encontrado en las terminologías de la cultura hispánica, en el vocabulario general académico, en la formalidad del lenguaje académico, en la construcción de oraciones compuestas, en la coherencia y cohesión efectiva entre las oraciones y en los problemas propiamente lingüísticos (véase el apartado 5.3.1). En el cuestionario, los participantes expresaron las dificultades que se exponen en el gráfico 11 (véase la parte III, pregunta 1 del cuestionario).

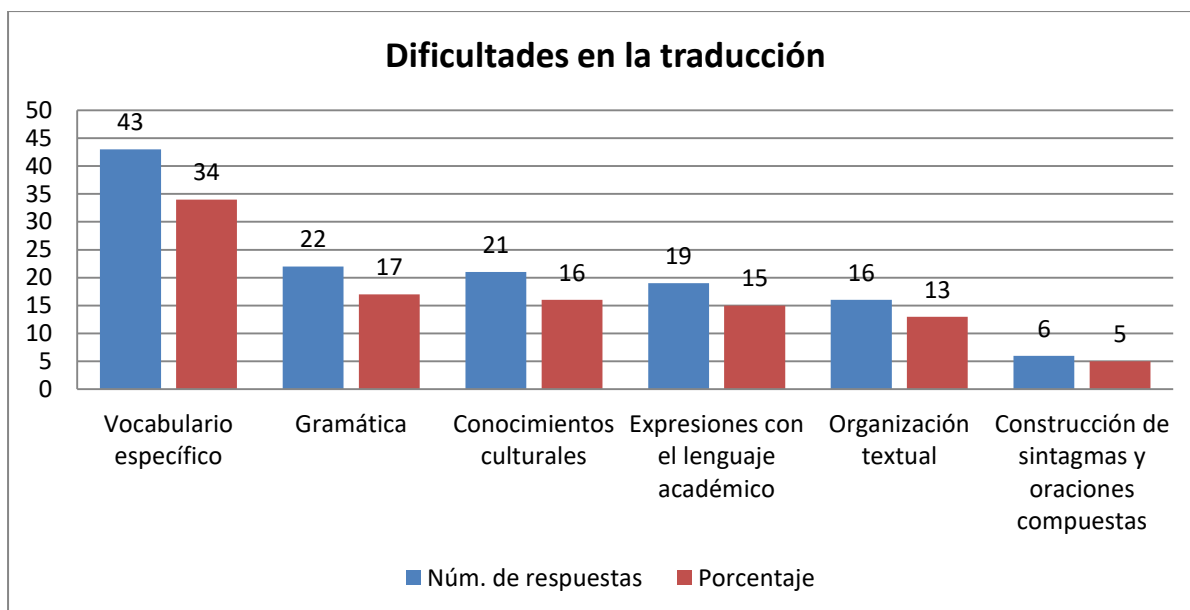


Gráfico 11. Dificultades en la traducción de Cultura-3.

Como muestra el gráfico 11, el 34 % de los participantes señala que tiene dificultades en el uso del vocabulario específico. El 17 % revela problemas en el dominio gramatical, otro 16 % carece de conocimientos de la cultura hispánica, y el 15 % no domina bien el lenguaje académico. En menor medida, los participantes tienen complicaciones en la organización textual o en la construcción de sintagmas y oraciones compuestas.

Según estos resultados, la mayor dificultad que presenta el grupo de Cultura-3 para escribir un texto basado en contenidos culturales es el uso del lenguaje académico y específico, mientras que la competencia para organizar contenidos coherentes y cohesivos supone un problema menor que solo afecta a una pequeña parte del grupo. En cuanto al primer aspecto, el desconocimiento de la cultura hispánica es una causa considerable de los errores cometidos en los términos y expresiones específicas. Respecto al segundo aspecto, la incompetencia organizativa conduce a efectuar fallos en el desarrollo cohesivo de contenidos coherentes en las oraciones compuestas y su vínculo entre sí.

Además de los factores internos de cada participante, consideramos que una de las causas de la incompetencia en la expresión escrita es la pedagogía aplicada al grupo, como muestran los resultados del cuestionario acerca de la utilidad de las asignaturas en la traducción realizada que se exponen en el gráfico 12 (véase la parte III, pregunta 2 del cuestionario).

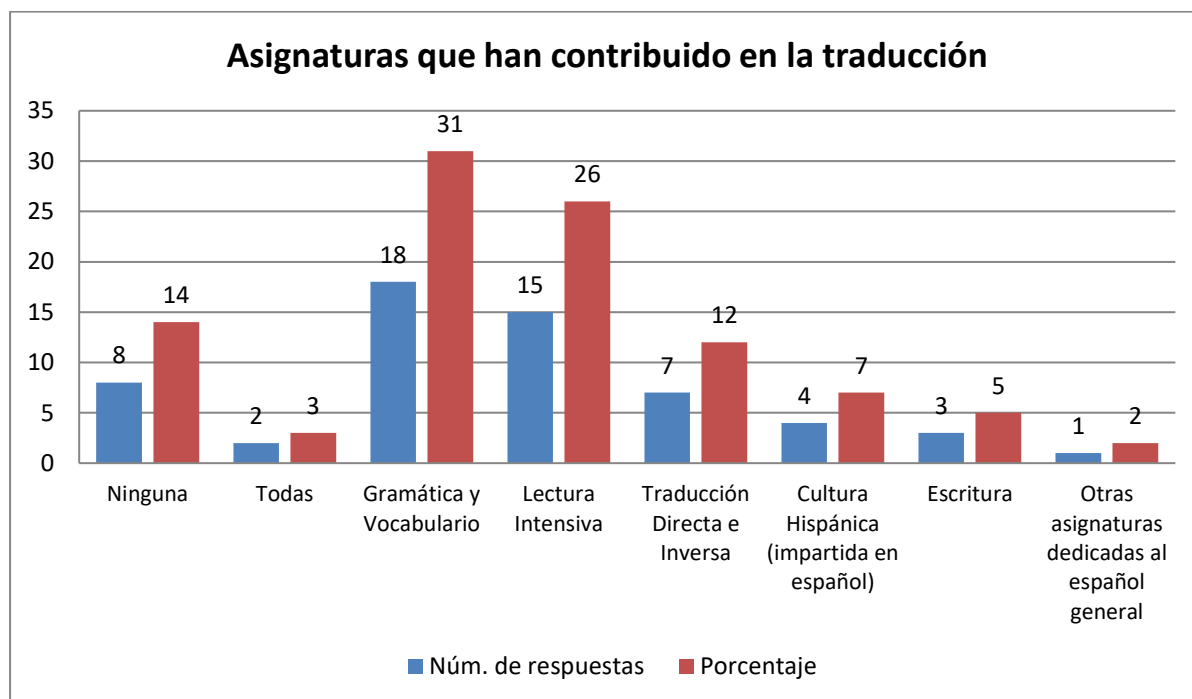


Gráfico 12. Asignaturas que han contribuido en la traducción según los participantes de Cultura-3.

Como muestra el gráfico 12, los participantes no eligieron, por mayoría, ninguna asignatura que consideraron útil para la realización de la traducción. Entre las asignaturas seleccionadas, el 57 % de los participantes escogió Gramática y Vocabulario y Lectura Intensiva, que son materias dedicadas al aprendizaje del español general y pertenecen a las asignaturas básicas (véase el apartado 4.4). El 17 % eligió Traducción y Escritura, que desarrollan la destreza escrita y solo el 7 % destacó Cultura, donde se imparten los conocimientos culturales hispánicos en español. Además, el 14 % de los participantes opinó que ninguna asignatura fue útil.

Estos resultados nos indican que, desde la perspectiva de la función para la expresión escrita basada en contenidos específicos, Cultura-3 parece mostrar una insatisfacción general sobre la pedagogía en las asignaturas del currículo. Cabe mencionar el caso de Escritura y de Cultura Hispánica, que se dedican, respectivamente, a la destreza escrita y a los conocimientos culturales. En este sentido, estas dos asignaturas podrían formar las competencias requeridas en la traducción. Sin embargo, parecen mostrar graves deficiencias en estas competencias (véase el apartado 5.3.1) y la mayoría de los participantes no ha reconocido su utilidad. Consideramos que eso puede deberse a que en la pedagogía falta una integración sistemática de la expresión escrita en español y los conocimientos culturales hispánicos, pues, mientras que las asignaturas lingüísticas están centradas en el español general, Cultura Hispánica ni desarrolla los conocimientos culturales específicos ni los inserta en la expresión escrita.

A continuación, analizamos la relación entre la experiencia del aprendizaje, el dominio del inglés y la expresión escrita en español a partir de las respuestas expuestas en los gráficos 13, 14 y 15 (véase la parte II, preguntas 2, 3 y 4 del cuestionario).

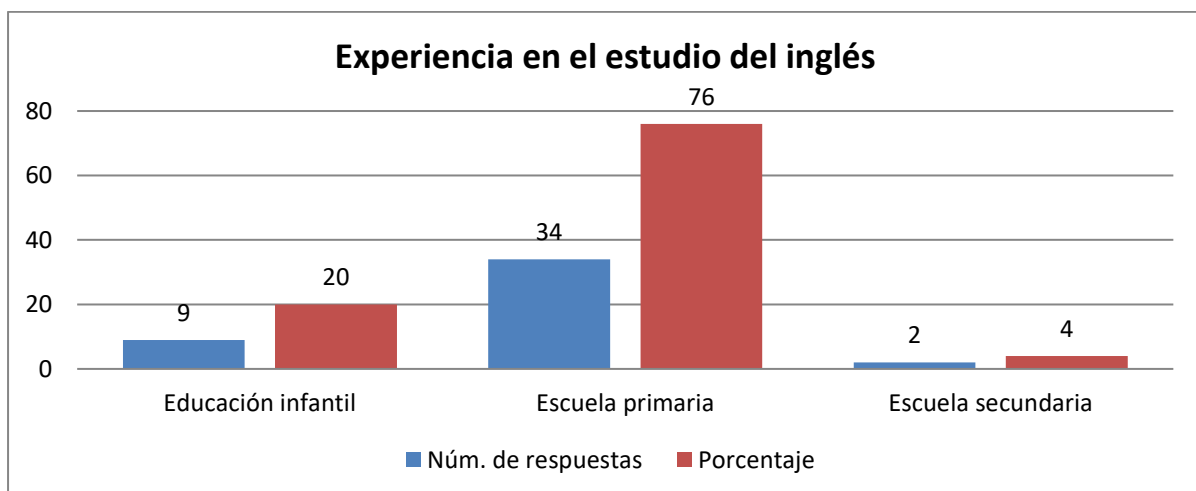


Gráfico 13. Experiencia en el estudio del inglés de los participantes de Cultura-3.

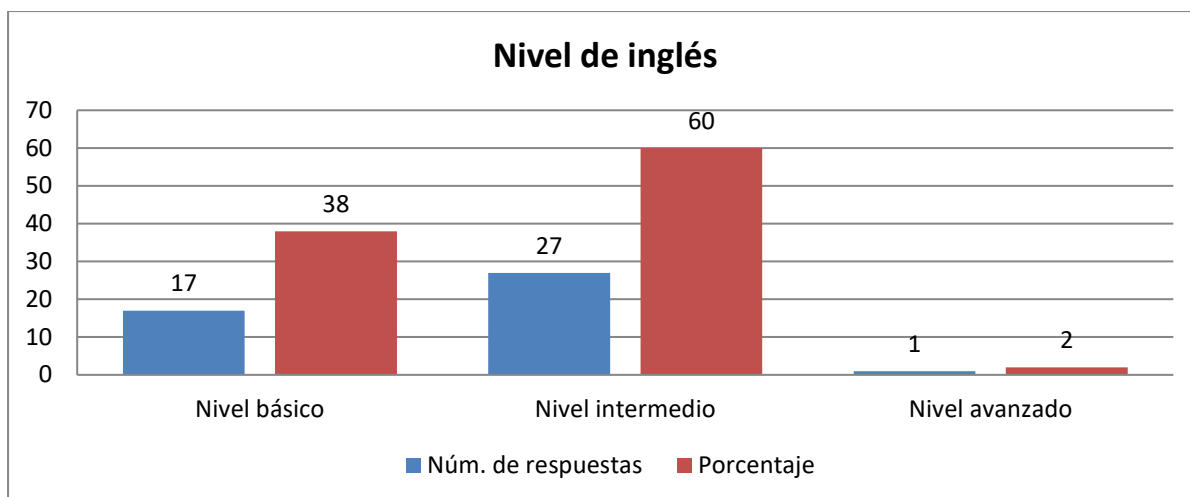


Gráfico 14. Nivel de inglés de los participantes de Cultura-3.

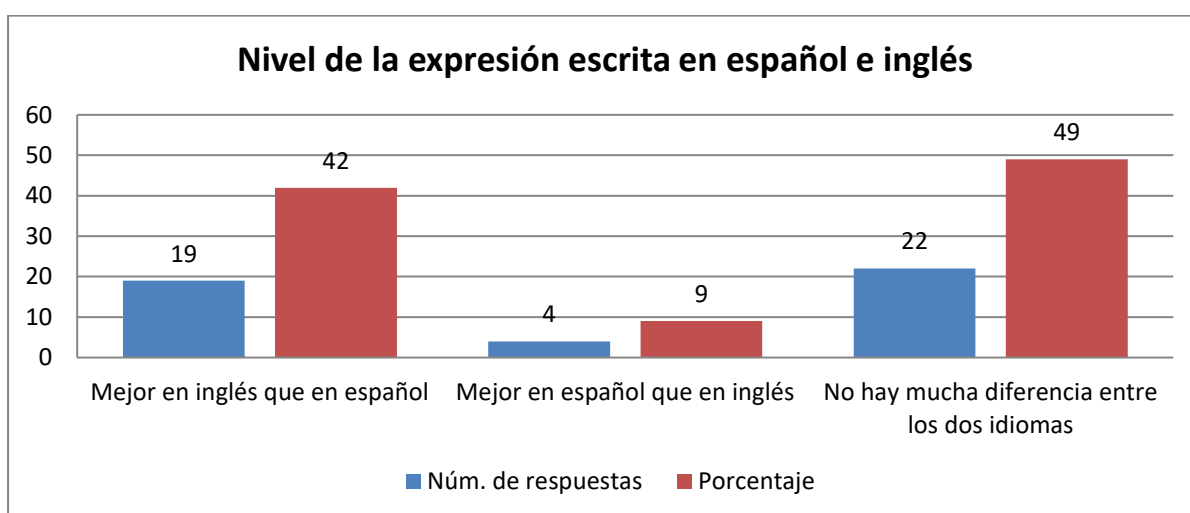


Gráfico 15. Nivel de la expresión escrita en español e inglés de los participantes de Cultura-3.

Respecto a la experiencia en el estudio del inglés, el 76 % de los participantes de Cultura-3 empezó el aprendizaje en la escuela primaria, el 20 % en la educación infantil y solo el 4 % en la escuela secundaria (véase el gráfico 13). En cuanto al dominio del inglés, todos los participantes poseen el nivel básico o intermedio, excepto uno que llega al avanzado (véase el gráfico 14). En el dominio de la destreza escrita, casi el 42 % redacta mejor en inglés que en español, el 49 % domina por igual los dos idiomas y el 9 % escribe mejor en español que en inglés (véase el gráfico 15).

El análisis de estos datos nos ha revelado algunos vínculos entre el aprendizaje del inglés y el dominio de la expresión escrita en español.

Observamos que los participantes que empezaron a estudiar el inglés desde la niñez, sobre todo en la educación infantil, suelen cometer errores interlingüales por la influencia de este idioma. Por ejemplo, en el texto 1, el participante escribe *el desarrollo hasta el dia de hoy convertese el mercado de Argentina y Uruguay* que es un calco de la estructura sintáctica en inglés *It develops until today, becomes the brand of Argentina and Uruguay*. El mismo participante también utiliza varias veces la estructura sintáctica *que es*, como en *usa un dialecto que es argot y es un arte de la danza que es baile*, influida por la estructura *which is* en inglés. En el texto 16, el participante construye la frase *está populando* según la frase *is popular* en inglés. Asimismo, encontramos palabras inglesas o derivadas del inglés tales como *art* en vez de *arte* (ej. del texto 7), *resulto* en lugar de *resultado* (ej. del texto 16) o la construcción falsa del sintagma *arte baile* como calco del inglés *artistic dance* (ej. del texto 29).

De hecho, los problemas interlingüales son más evidentes y sistemáticos en las traducciones de los participantes que empezaron a estudiar inglés desde la educación infantil, aunque también se visualizan en aquellos que lo estudiaron más tarde. Por ejemplo, en el texto 45, cuyo autor empezó a estudiar inglés en la escuela secundaria, aparece el sintagma influido por la gramática inglesa: *música escuela tendencia*.

El dominio de las competencias comunicativas de los participantes en una lengua extranjera se manifiesta también en el dominio de otras lenguas. Por un lado, de los trece participantes cuyos textos han obtenido un indicador total inferior a 18 puntos, ocho no superan el nivel básico de inglés. Por el contrario, el único participante que ha mostrado méritos en la cohesión entre las oraciones y las correcciones del español, domina el nivel avanzado de inglés. Por eso, deducimos que los participantes con capacidad de aprender una lengua extranjera suelen

dominar las destrezas de la otra. Por otro lado, la mitad de los participantes de Cultura-3 opina que su nivel de expresión escrita en las dos lenguas es similar, mientras que los únicos que dominan mejor la expresión escrita en español (cuatro participantes) han obtenido un indicador total bajo en nuestro experimento. Es decir, tampoco destacan en la expresión escrita en inglés. Además, los tres participantes que han alcanzado el suficiente controlan mejor la expresión escrita en inglés. En este sentido, parecen dominar mejor la destreza escrita gracias a la experiencia en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

En conclusión, el aprendizaje del inglés tiene una doble funcionalidad en la expresión escrita en español en Cultura-3. Por una parte, la experiencia prolongada del aprendizaje del inglés provoca errores interlinguales, porque hemos observado en los textos algunas normas y características del sistema lingüístico, sobre todo morfosintácticas y léxicas, que son propias del inglés. Por otra parte, las competencias comunicativas de cada participante se reflejan tanto en su dominio del inglés como del español. Este aspecto se ha visualizado en los textos, sobre todo, en la competencia organizativa y en el uso del lenguaje académico y específico. Creemos que el dominio general de la comunicación se debe a la capacidad y la metodología que posee cada participante en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

A partir de las respuestas expuestas en los gráficos 16, 17, 18, 19, 20 y 21, vamos a presentar las estrategias de aprendizaje que han utilizado los participantes de Cultura-3 en la expresión escrita (véase la parte III, preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8 del cuestionario).

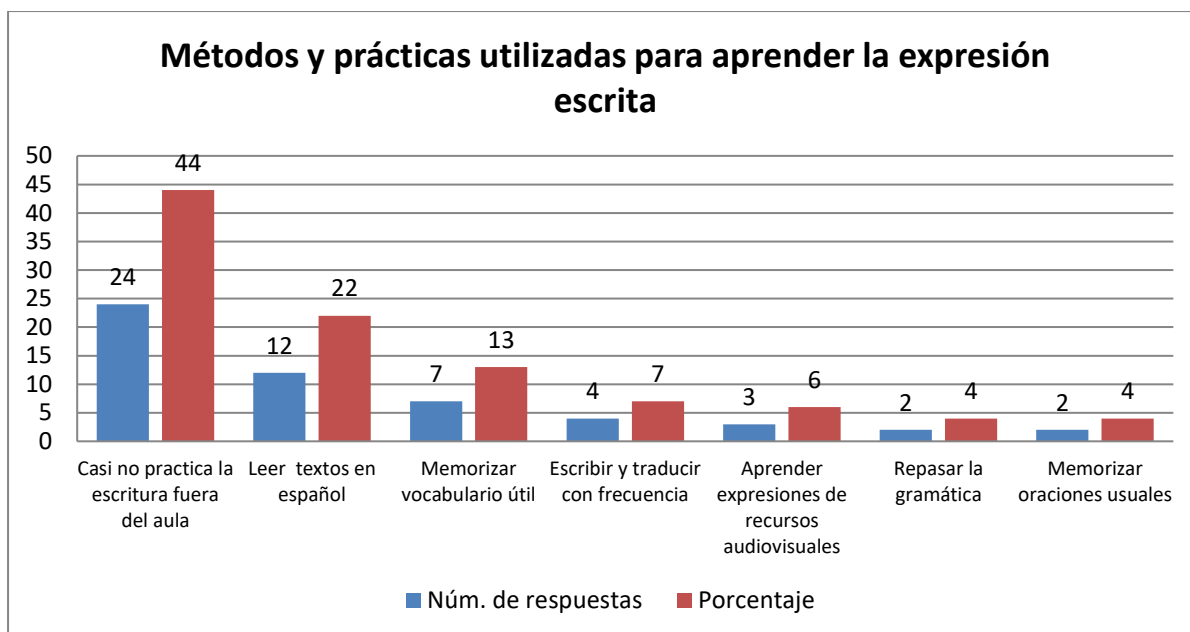


Gráfico 16. Métodos y prácticas para aprender la expresión escrita utilizados por los participantes de Cultura-3.

A partir los métodos y prácticas utilizados por los participantes para aprender la expresión escrita mostrados en el gráfico 16, hemos realizado las siguientes observaciones.

El 44 % de los participantes no tiene el hábito de practicar la expresión escrita fuera de las clases. Es decir, para una gran parte del grupo, la expresión escrita no supone una destreza importante, por lo que su aprendizaje solo depende de las clases. A este respecto, debido a que la expresión escrita sobre contenidos específicos tampoco está implicada en el currículo, las incompetencias de la expresión escrita basada en contenidos culturales han sido evidentes en las traducciones realizadas.

El 22 % practica la expresión escrita a través de la lectura de textos en español. Creemos que estos participantes podrían estar usando los textos como *input* para aprender la organización de contenidos y las expresiones sobre diversos temas. No obstante, solo seis¹⁶³ de ellos han obtenido el indicador total aproximado al suficiente y el resto ha mostrado grandes deficiencias

¹⁶³ Autores de los textos 1, 17, 21, 30, 42 y 43.

en la competencia organizativa. Asimismo, ninguno alcanza el suficiente en el uso del lenguaje académico y específico.

Por eso, consideramos que aunque algunos participantes de Cultura-3 relacionan la expresión escrita con la destreza lectora, coincidiendo con el proceso del aprendizaje de la expresión escrita presentado en el apartado 2.4.2, parecen no ser capaces de transformar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos de la lectura en su propio producto escrito según el contexto planteado. En otras palabras, los alumnos no dominan la competencia metalingüística. Recordamos que el desarrollo de los dominios cognitivos superiores se defiende como el nivel superior del lenguaje en AICLE en la expresión escrita (véase el apartado 2.4.3). En este sentido, la falta de habilidad metacognitiva podría ser una causa de las incompetencias de Cultura-3.

Además, el 21 % de los participantes dicen que aprende a redactar centrándose en las subdimensiones lingüísticas, tales como el léxico, las frases o la gramática, y memorizándolos para después aplicarlos en la expresión escrita de temas similares. Estos participantes consideran la expresión escrita como la aplicación de los conocimientos lingüísticos analíticos en vez del uso metacognitivo de las competencias holísticas. Por eso, en sus traducciones, por un lado, observamos la preferencia por la utilización de oraciones simples en lugar de compuestas y la ausencia de nexos (véase el análisis del criterio 2). Por otro lado, encontramos errores morfosintácticos provocados por la acumulación de palabras sueltas sin tener en cuenta las normas gramaticales (véase el análisis del criterio 5). La falta de visión holística sobre el producto escrito y la falta de las habilidades cognitivas superiores en el aprendizaje de la expresión escrita, al contrario de lo defendido en AICLE en los capítulos II y III, podrían causar errores en los dos criterios mencionados.

En lo que respecta a las estrategias cognitivas aplicadas en la traducción, los resultados se muestran en los gráficos 17, 18 y 19 (parte III, preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario).

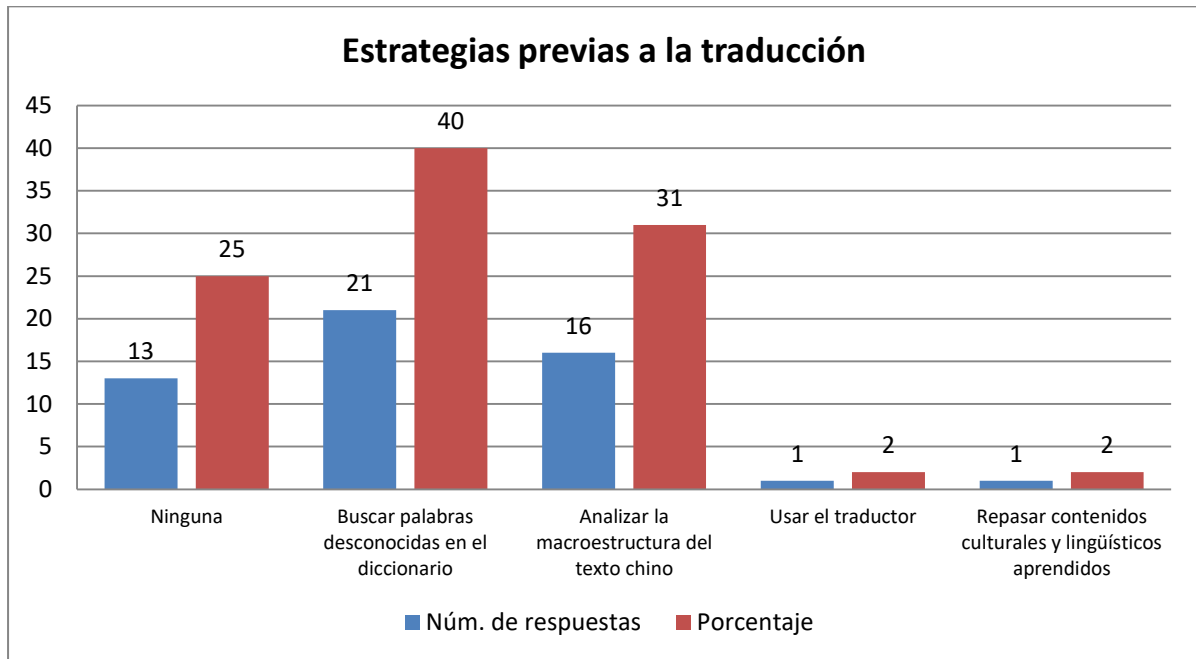


Gráfico 17. Estrategias previas a la traducción que emplean los participantes de Cultura-3.

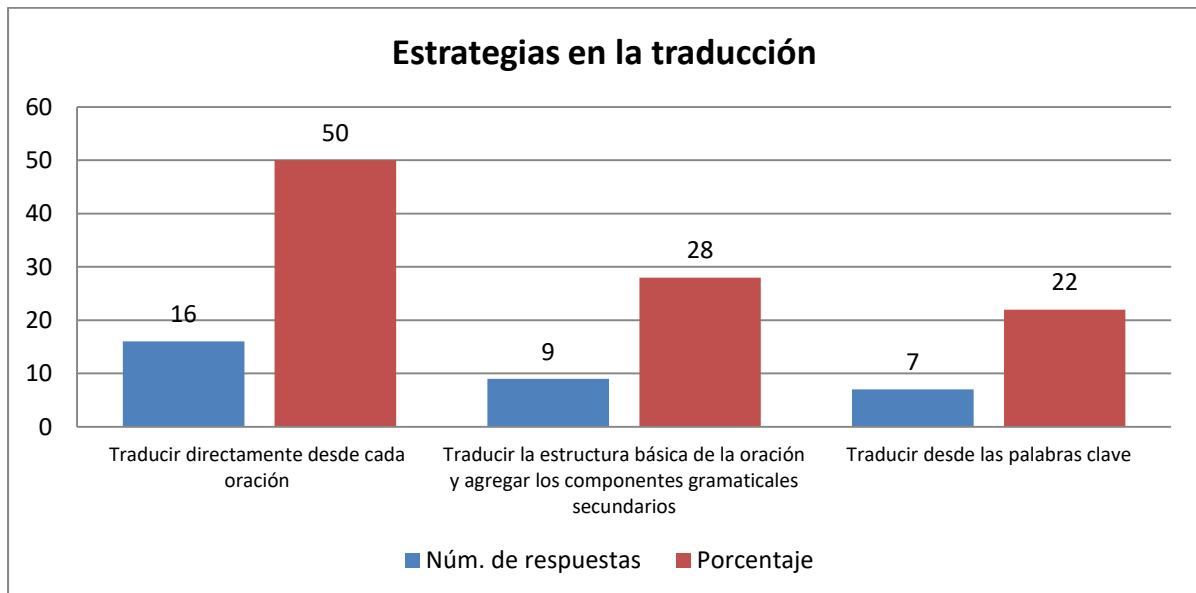


Gráfico 18. Estrategias que emplean los participantes de Cultura-3 durante la traducción.

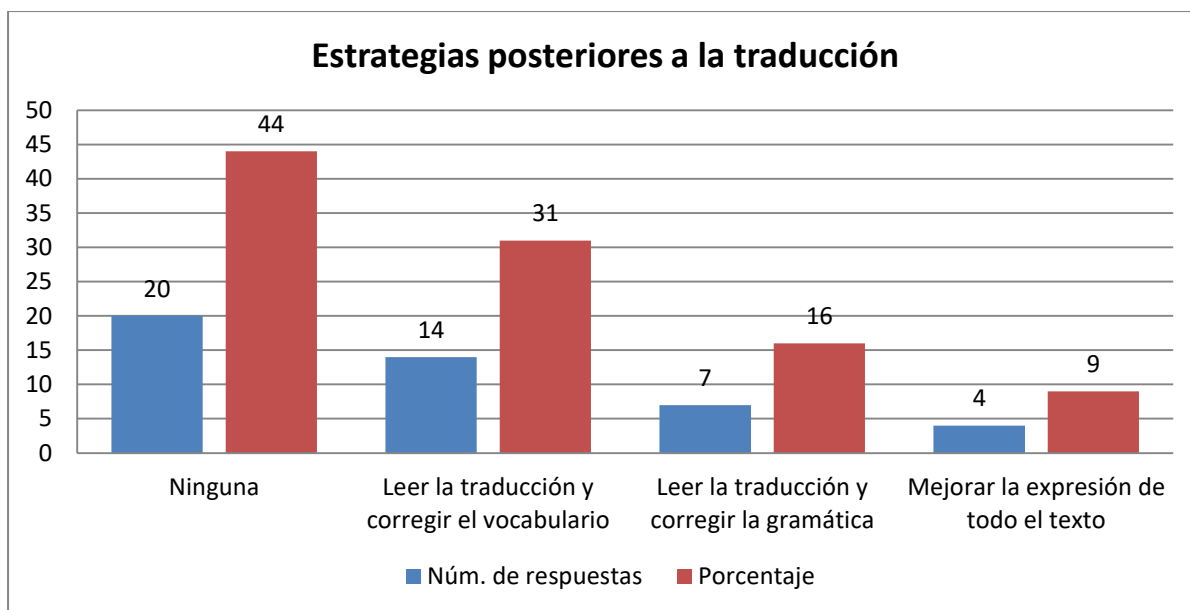


Gráfico 19. Estrategias posteriores a la traducción que emplean los participantes de Cultura-3.

Desde la perspectiva del proceso de la expresión escrita, hemos realizado las siguientes observaciones.

En las estrategias utilizadas para preparar la traducción, el 40 % de los participantes buscó vocabulario desconocido en el diccionario, el 31 % analizó la macroestructura del texto chino y el 25 % no realizó ninguna preparación (véase el gráfico 17). En las estrategias utilizadas durante la traducción, el 50 % de los participantes tradujo oraciones una por una. El 28 % construyó la estructura predicativa básica de “sujeto + verbo + predicado” y después agregó otros componentes gramaticales secundarios¹⁶⁴, y el 22 % restante tradujo desde las palabras clave (véase el gráfico 18). En las estrategias posteriores para mejorar la traducción, el 44 % de los participantes no hizo nada, el 31 % corrigió los errores léxicos y el 16 % los gramaticales, y solo el 9 % mejoraron la expresión de todo el texto (véase el gráfico 19).

¹⁶⁴ Por ejemplo, subordinaciones, atributos, modificadores adverbiales y complementos.

A partir de la relación entre las estrategias empleadas por los participantes para efectuar la traducción y la actuación de la expresión escrita de Cultura-3, hemos extraído las siguientes conclusiones.

Por un lado, algunas estrategias aplicadas en el proceso de la expresión escrita parecen haber causado deficiencias. Por ejemplo, la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario no ha implicado el uso correcto de vocabulario académico ni específico en los textos correspondientes (véase el gráfico 17), según el indicador de los criterios 7 y 8. Creemos que el desconocimiento de la cultura hispánica ha obstaculizado la búsqueda del término correcto, sobre todo, cuando se trata de sintagmas. Por ejemplo, el diccionario no contiene traducciones directas de términos como *lunfardo*, *lengua amerindia*, etc. En este sentido, la búsqueda de terminologías en el diccionario ha sido la principal causa de los errores porque se ha traducido el vocabulario específico literalmente, como comentamos en el análisis del criterio 8 (véase el apartado 5.3.1).

Del mismo modo, el empleo de la estrategia de memorizar palabras y oraciones para aprender a redactar, y la estrategia de traducir a partir de la estructura predicativa básica o desde las palabras u oraciones sueltas influyen en las correcciones morfo-sintácticas (véase el gráfico 18). Según nuestro análisis, la mayor parte de los participantes aplicaron estas estrategias mencionadas y, en consecuencia, hemos observado en los textos numerosas oraciones con estructuras sintácticas agramaticales (véase el análisis del criterio 5). Además, la utilización de estas estrategias también ha provocado la falta de cohesión entre las oraciones, que ha sido un problema general en Cultura-3, según el criterio 3 (véase el apartado 5.3.1).

En los pasos posteriores a la traducción, la mayoría de los participantes no realizó ninguna mejora ni autoevaluación y una gran parte solo corrigió algunos errores lingüísticos como el léxico y la gramática (véase el gráfico 19). Sin embargo, los textos no han mostrado méritos

aparentes en el criterio 5 (véase el apartado 5.3.1). Por eso, afirmamos, de nuevo, que la falta de visión holística sobre los elementos lingüísticos y del uso metalingüístico del lenguaje en la expresión escrita son problemas comunes en Cultura-3.

Por otro lado, hemos encontrado estrategias cognitivas que teóricamente contribuyen a la expresión escrita, pero que no parecen haber sido efectivas en nuestro experimento. Nos referimos a la práctica de repasar los contenidos aprendidos, analizar la organización del texto como paso previo o mejorar la expresión como paso posterior a la traducción. Desafortunadamente, no hemos hallado la proporción directa entre el uso de estas estrategias y la buena actuación de los criterios en las traducciones correspondientes. Eso puede interpretarse como que los participantes con dominios cognitivos inferiores no son capaces de utilizar la habilidad metacognitiva para transformar los conocimientos aprendidos en su producción escrita.

A partir de las respuestas expuestas en el gráfico 20, comentamos las estrategias sociales que han utilizado los participantes de Cultura-3 (véase la parte III, preguntas 7 del cuestionario).

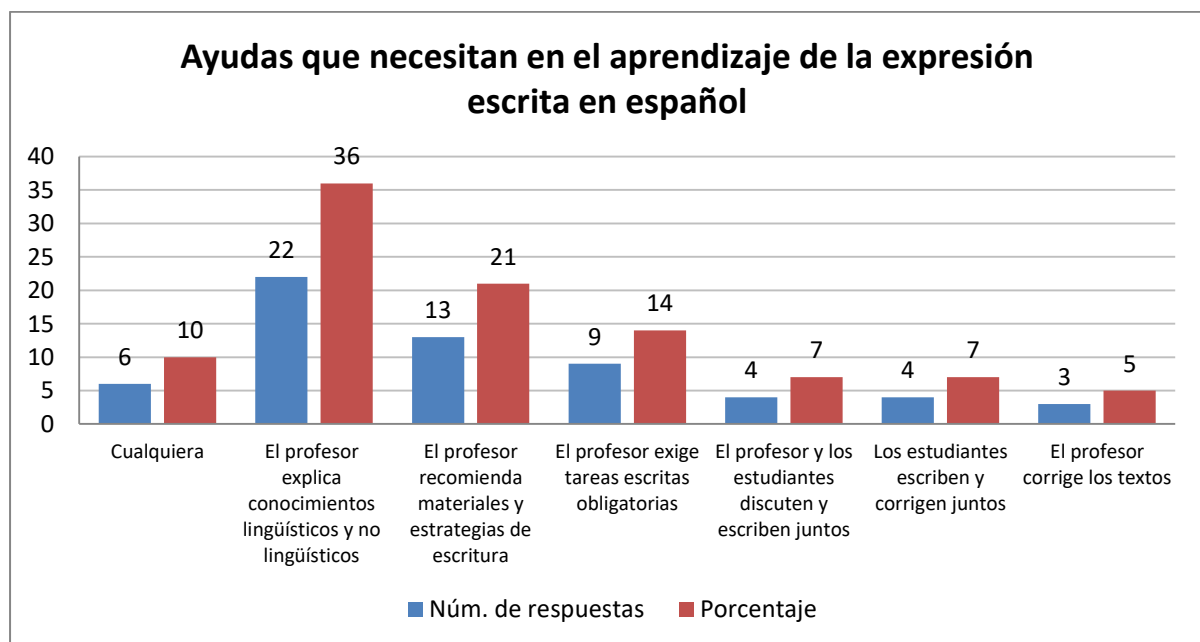


Gráfico 20. Ayudas que necesitan los participantes de Cultura-3 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

En cuanto a las ayudas que prefieren los participantes de Cultura-3 en el aprendizaje de la expresión escrita en español (gráfico 20), el 36 % opta por la recepción pasiva de los conocimientos a través de la explicación del profesor. El 21 % prefiere que les recomienden estrategias y materiales de la expresión escrita. Un 10 % requiere todas las ayudas en el aprendizaje. El 5 % necesita correcciones del producto escrito por la parte más capacitada. Por último, un 7 % expresa la necesidad de interacción con el profesor y otro 7 % cree que son beneficiosos los trabajos cooperativos con los compañeros.

Teniendo en cuenta el elevado porcentaje de participantes que prefiere las explicaciones, recomendaciones y exigencias, y el bajo porcentaje que precisa de interacciones con el profesor o los compañeros, consideramos que la mayoría se inclina más por el aprendizaje individual que social. Es decir, los participantes dicen preferir el aprendizaje pasivo de la expresión escrita y tienden a rechazar la activación de los dominios cognitivos superiores. A este respecto, la estrategia individual generalizada en Cultura-3 se opone a las estrategias andamiadas cercanas a la Zona de Desarrollo Próximo expandido (véase el apartado 2.3.2.1), que contribuyen al desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en la producción escrita.

La dependencia del aprendizaje individual y pasivo, es contrario de lo defendido en AICLE (véase el apartado 2.4.2). Por eso, obstaculiza la transformación de los conocimientos culturales aprendidos en un texto bien organizado y con expresiones del lenguaje apropiado. Según lo comentado, llegamos a la conclusión de que es necesario incluir estrategias andamiadas, promover interacciones y diseñar actividades con dominios cognitivos superiores en el aprendizaje de la expresión escrita de Cultura-3.

Según las respuestas expuestas en el gráfico 21, analizamos las estrategias afectivas que han utilizado los participantes de Cultura-3 (véase la parte III, preguntas 8 del cuestionario).

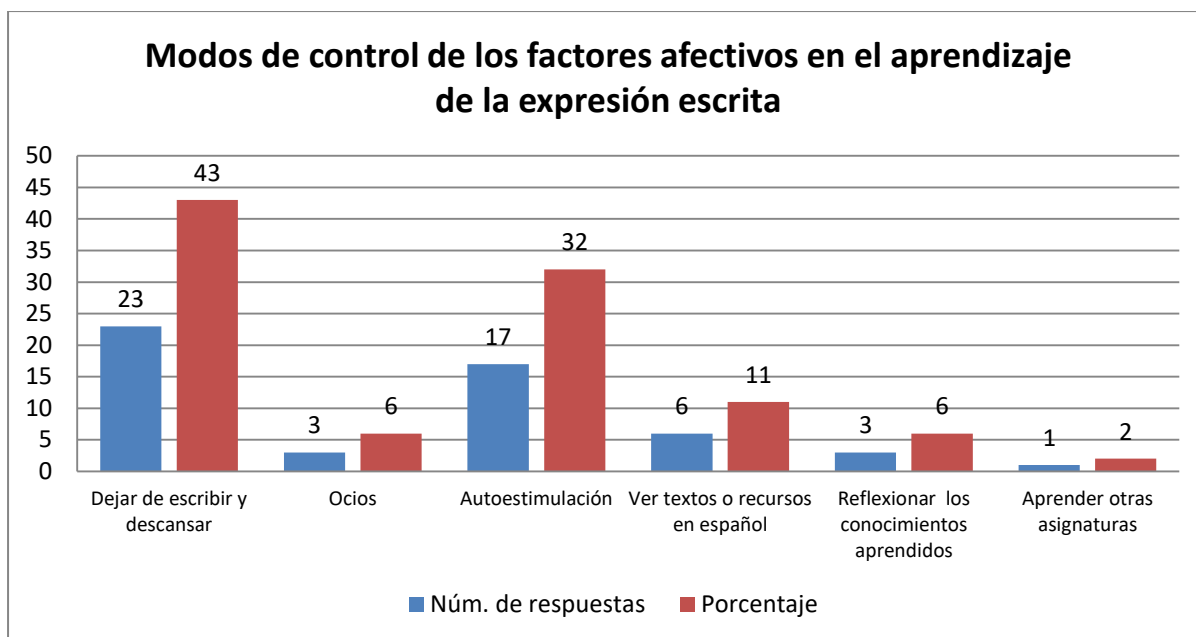


Gráfico 21. Modos de control de los factores afectivos que emplean los participantes de Cultura-3 en el aprendizaje de la expresión escrita.

Como muestra el gráfico 21, el análisis de las estrategias de control de los factores afectivos utilizadas por Cultura-3 durante la expresión escrita nos ha revelado que el 49% de los participantes elige la relajación como modo de controlar la ansiedad. También, un porcentaje elevado (32%) usa la autoestimulación para concentrarse en la expresión escrita. En menor medida, los participantes optan por otras estrategias, como ver recursos sobre el tema, reflexionar sobre los conocimientos aprendidos o aprender otras asignaturas.

Consideramos que aunque algunos participantes disponen de estrategias para controlar las emociones negativas durante la expresión escrita, todavía carecen de estrategias de concentración y estimulación. Esta falta de control emocional causa más dificultades para superar los problemas surgidos en la expresión escrita basada en contenidos específicos. En este sentido, las estrategias de motivación deberían incluirse en la pedagogía para Cultura-3.

5.3.3 Resumen de los principales hallazgos de Cultura-3

A partir del análisis de las traducciones presentadas en el apartado 5.3.1, vamos a exponer algunas características comunes de la expresión escrita de Cultura-3.

En términos generales, Cultura-3 muestra ciertas deficiencias en la expresión escrita basada en contenidos culturales. Como los contenidos y la macroestructura de la traducción son fijos, los problemas más graves se reflejan, principalmente, en la competencia organizativa y en el uso del lenguaje académico y específico, que requieren de la habilidad metalingüística de los participantes.

En el análisis de la presentación de contenidos, destacamos las omisiones y distorsiones de los términos o las expresiones culturales. Respecto a la competencia organizativa hemos detectado errores graves, como la construcción de oraciones compuestas agramaticales con locuciones adverbiales, conjuntivas y sintagmas inapropiados, y la exposición de ideas incoherentes en oraciones fragmentarias. En cuanto al uso del lenguaje, los estudiantes no dominan correctamente el lenguaje escrito general ni el específico basado en la cultura hispánica. La insuficiencia del lenguaje general se refleja en los errores lingüísticos a nivel morfológico, sintáctico y léxico, en el uso de vocabulario académico pobre, en la inadecuada aplicación de los tratamientos personales y en el abuso de los verbos comodines. La carencia de lenguaje específico se aprecia en los errores cometidos en los términos culturales y en los problemas en la construcción de sintagmas y perífrasis específicas sobre la materia.

A partir del análisis de la relación entre las características comentadas y las respuestas del cuestionario (véase el apartado 5.3.2), concluimos que las insuficiencias de los participantes de Cultura-3 podrían deberse a dos grandes causas: los problemas en la pedagogía y las incompetencias de los propios participantes.

En cuanto a la pedagogía, Cultura Hispánica es la única asignatura que combina contenidos culturales y el español. No obstante, debido a que, por falta de tiempo en las clases, solo se enseñan los contenidos generales y básicos, los estudiantes no adquieren los contenidos específicos de la cultura hispánica ni desarrollan una mentalidad intercultural que puedan aplicar en la tarea escrita.

Además de Cultura Hispánica, que se imparte a través de la explicación de los conocimientos declarativos y conceptuales de la cultura, las otras asignaturas dedicadas al aprendizaje del español general tampoco se centran en la destreza escrita. Es decir, parece que el currículo apenas incluye el aprendizaje de las competencias basadas en la cultura hispánica de la expresión escrita. Por tanto, el dominio de los conocimientos procedimentales y metacognitivos sobre la materia no se contempla en el currículo, y esta carencia supone la razón de las insuficiencias en la expresión escrita de Cultura-3. En este sentido, la falta de formación integral y sistemática en los conocimientos culturales y en la expresión escrita en español parece conducir a las incompetencias. En los textos, estas incompetencias se han visualizado, sobre todo, en los fallos en la coherencia y cohesión de las frases y oraciones, en los defectos en la expresión académica y en los problemas en el uso de los términos específicos.

Los problemas respecto a la incompetencia de los propios alumnos se pueden resumir en los siguientes aspectos.

La mayoría de los participantes todavía no domina correctamente las normas lingüísticas del español general. Esta insuficiencia influye tanto en la comprensión efectiva de los conocimientos culturales de la asignatura de Cultura Hispánica, como en el desarrollo de la expresión escrita. Por esta razón, los defectos comunicativos son más evidentes en la expresión escrita basada en contenidos específicos.

La larga experiencia de los participantes en el aprendizaje del inglés provoca algunos errores interlingüales, principalmente, en el léxico, en la construcción de palabras y en la estructura sintáctica.

La mayoría de los participantes desatiende el aprendizaje de la expresión escrita en español y no muestra la voluntad de practicar la expresión escrita ni dentro ni fuera del aula.

La falta de estrategias cognitivas, sociales y emocionales es la raíz de varios defectos en la expresión escrita. Por un lado, los estudiantes carecen de habilidades cognitivas superiores, tanto en el aprendizaje como cuando llevan a cabo la expresión escrita. Por eso, no son capaces de transformar los conocimientos aprendidos en expresiones metalingüísticas para producir textos basados en contenidos de diversos campos, eso es contrario de lo defendido en la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.1).

Por otro lado, rechazan las estrategias sociales de colaboración con los compañeros o los profesores y, en cambio, prefieren recibir los conocimientos de forma pasiva en vez de ponerlos en práctica. La carencia de estrategias sociales no contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas ni de los dominios cognitivos superiores en la expresión escrita, que requiere un texto a nivel comunicativo y creativo (véase el apartado 3.2.2). Además, el desconocimiento de estrategias emocionales que ayuden a la concentración y la motivación en la redacción de un texto basado en contenidos específicos, provoca que, cuando los estudiantes encuentran dificultades en el tema, abandonen la expresión escrita.

Según lo expuesto, llegamos a la conclusión de que la integración en contenidos culturales, el uso del lenguaje académico y específico, así como los altos dominios cognitivos, estrategias sociales y emocionales, podrían incluirse en la pedagogía de Cultura-3 para mejorar la expresión escrita de los alumnos.

5.4 Análisis de las redacciones de Comercio-3

Recordamos que los textos que analizamos en este apartado fueron recogidos en el tercer curso de Estudios Hispánicos de Shandong Youth University of Political Science. Los alumnos de Comercio-3 han cursado las asignaturas dedicadas al aprendizaje del español y la asignatura de Comercio y Economía en español. La tarea consiste en la redacción libre de un texto expositivo-argumentativo acerca del comercio y la economía relacionados con el mundo hispánico (véase el apartado 5.2.1).

Para presentar el análisis seguiremos este orden:

- 1) La actuación de la expresión escrita en las redacciones (el apartado 5.4.1)
- 2) Los factores que intervienen en la expresión escrita (el apartado 5.4.2)
- 3) Los principales hallazgos del análisis (el apartado 5.4.3)

5.4.1 Actuación de la expresión escrita en las redacciones

5.4.1.1 Evaluación general de los textos

La tabla 33 muestra la estadística de los indicadores totales de los 36 textos escritos por los alumnos de Comercio-3 y en el gráfico 22 se recoge el indicador total que obtiene cada texto.

Tabla 33. *Estadística de los indicadores totales de las redacciones de Comercio-3*

N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
36	12	38	25,08	5,56

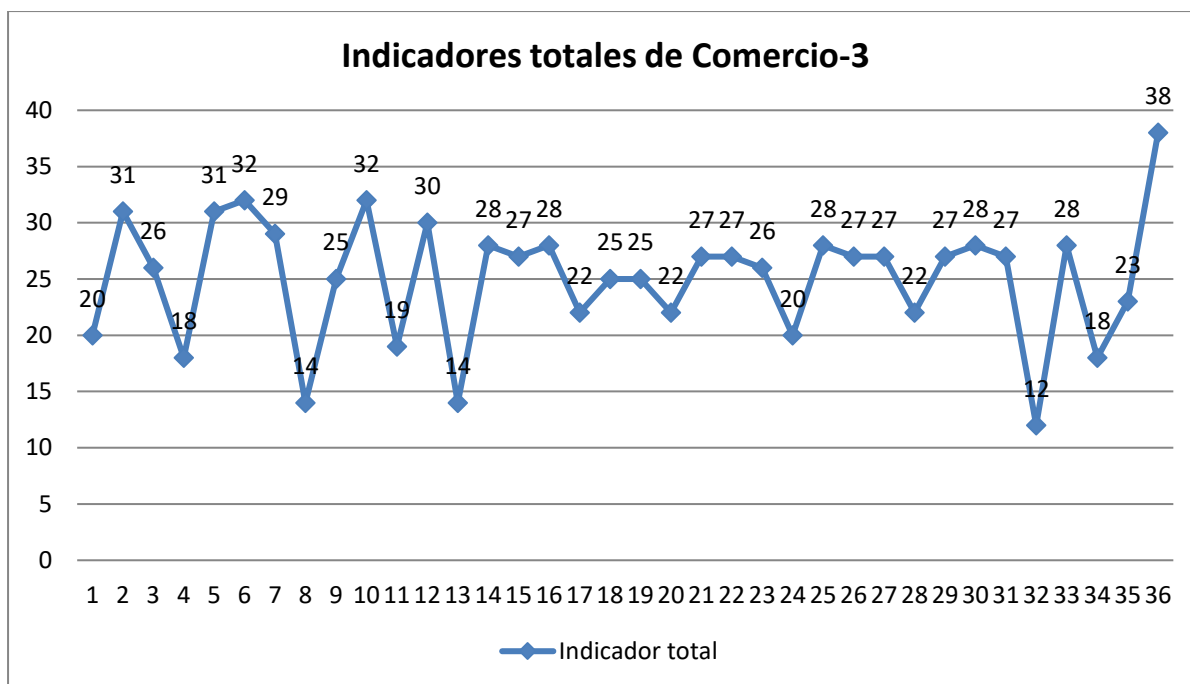


Gráfico 22. Indicadores obtenidos por los participantes de Comercio-3.

Como muestran la tabla 33 y el gráfico 22, el promedio del indicador total de Comercio-3 es de 25,08 puntos, aproximadamente, 2 puntos por debajo del suficiente. De aquí deducimos que en términos generales los participantes de Comercio-3 han dominado las competencias basadas en contenidos no lingüísticos en la expresión escrita, aunque se aproximan al suficiente.

También, la elevada SD (5,56) señala una desviación considerable en los resultados de los indicadores del grupo. Mientras que algunos participantes superan el suficiente, incluso con más de 30 puntos, otros quedan por debajo del indicador 20. Asimismo, hay una diferencia notable entre la puntuación máxima y la mínima de 26 puntos. De aquí deducimos que, a pesar de que algunos participantes son capaces de producir textos comprensibles basados en contenidos no lingüísticos, otros todavía muestran incompetencias que requiere una comunicación escrita eficaz.

5.4.1.2 Evaluación de los textos desde las perspectivas holísticas

La tabla 34 muestra la estadística de los indicadores de las tres perspectivas holísticas de los textos de Cultura-3 y en el gráfico 23 se recoge los indicadores de las perspectivas holísticas que obtiene cada texto.

Tabla 34. Estadística de los indicadores de las perspectivas holísticas de Comercio-3

Perspectivas holísticas	N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
Perspectiva A	36	3	9	4,83	1,46
Perspectiva B	36	4	13	8,42	2,20
Perspectiva C	36	4	17	11,83	3,23

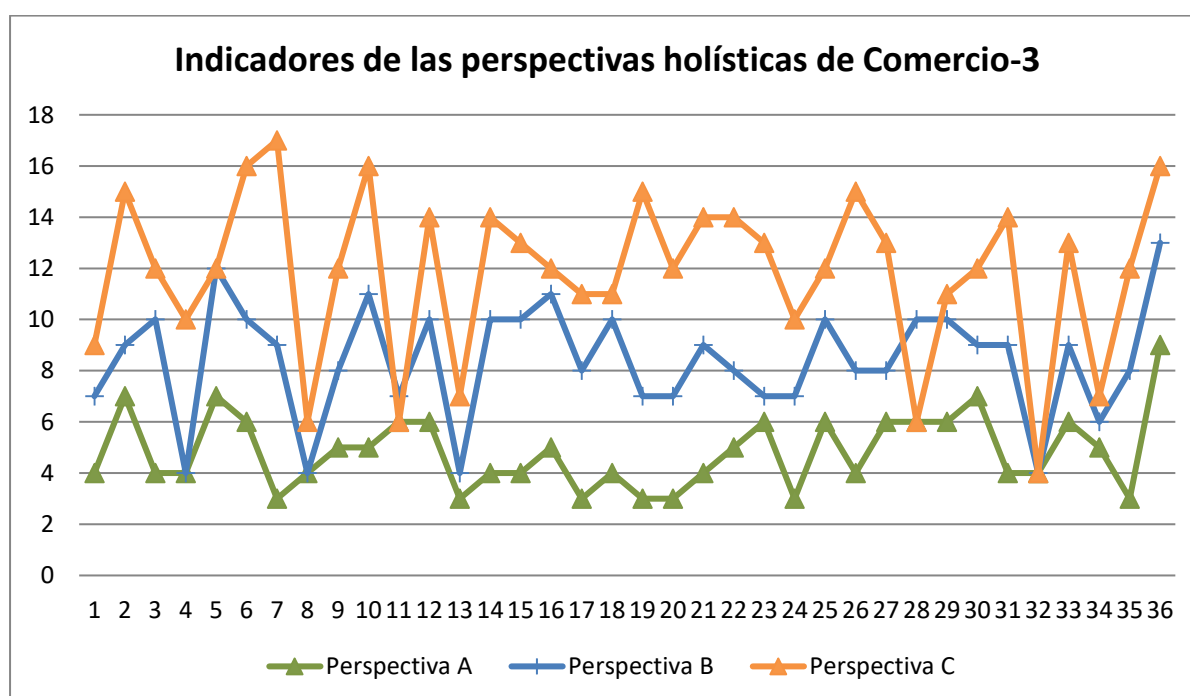


Gráfico 23. Indicadores obtenidos por los participantes de Comercio-3 en las tres perspectivas holísticas.

Respecto a los indicadores de las tres perspectivas holísticas, los participantes han obtenido unos resultados con promedio de 4,83 puntos en la perspectiva A, de 8,42 en la perspectiva B y de 11,83 en la perspectiva C (véase la tabla 34). Estos promedios no han alcanzado el suficiente por 1,17, 0,58 y 0,17 puntos, respectivamente. Según estas cifras, podríamos decir

que ninguna perspectiva presenta un resultado positivo. El uso del lenguaje académico y específico (perspectiva C) es la que más puntuación ha logrado, le sigue de cerca la organizativa (perspectiva B) y, por último, la de presentación de contenidos (perspectiva A).

Si comparamos las tres perspectivas (véase el gráfico 23), Comercio-3 ha actuado peor en la presentación de contenidos disciplinares (perspectiva A). La mayoría ha obtenido un indicador inferior a 5 puntos, que significa que los participantes presentan una carencia de contenidos factuales específicos o de reflexiones adecuadas sobre el tema. Respecto a la organización (perspectiva B), existen grandes divergencias en el grupo que se observan en el rango máximo y mínimo obtenido (13 y 4 puntos, respectivamente). Del mismo modo, en el uso del lenguaje académico y específico (perspectiva C) también se han observado grandes diferencias en los resultados de los participantes con un rango que varía entre el 17 y el 4.

5.4.1.3 Evaluación de los textos según los criterios analíticos

La tabla 35 muestra la estadística de los indicadores de los criterios analíticos de los textos de Comercio-3 y en el gráfico 24 se recoge los indicadores de los ocho criterios analíticos que obtiene cada texto.

Tabla 35. Estadística de los indicadores de los criterios analíticos de Comercio-3

Criterios	N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
Criterio 1a	36	2	5	3,19	0,86
Criterio 1b	36	1	5	1,64	0,87
Criterio 2	36	1	4	2,94	0,98
Criterio 3	36	1	4	2,42	0,91
Criterio 4	36	1	5	3,06	1,31
Criterio 5	36	1	5	3,33	1,01
Criterio 6	36	1	4	2,67	0,93
Criterio 7	36	1	4	2,81	0,92
Criterio 8	36	1	5	3,03	0,91

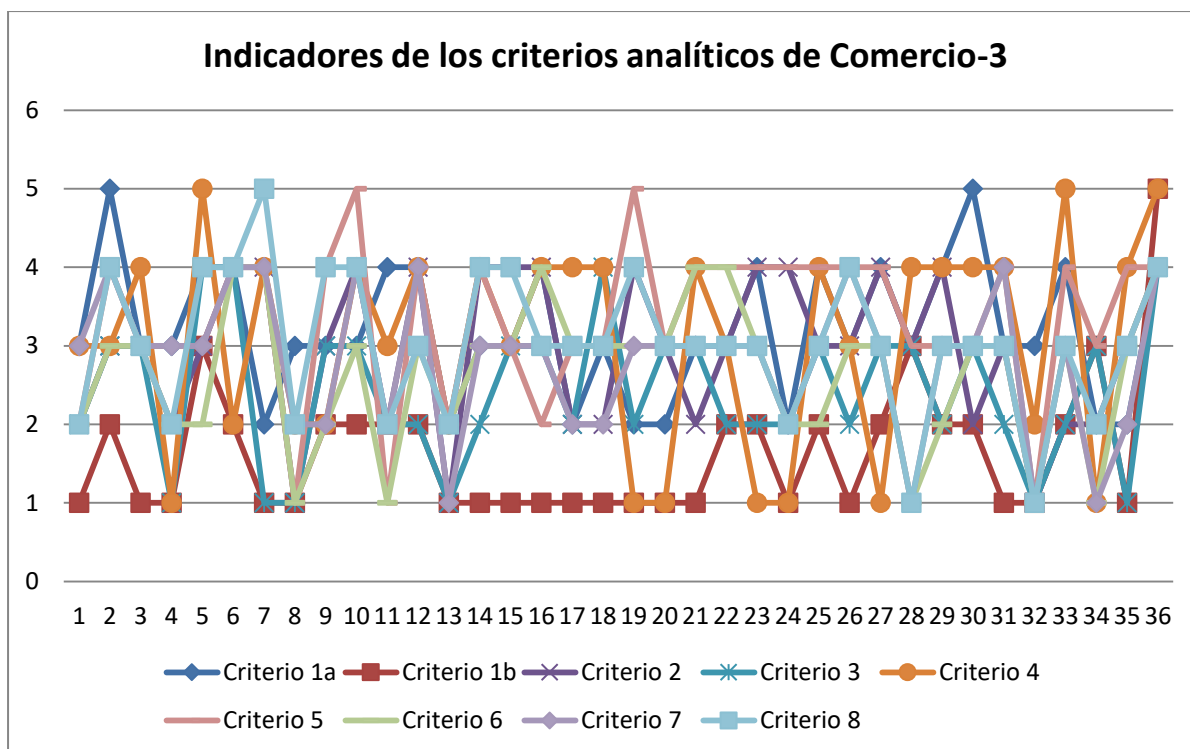


Gráfico 24. Indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Comercio-3.

Según los criterios analíticos, como indica la tabla 35, el promedio del indicador de los criterios 1a, 4, 5 y 8 ha superado por poco el suficiente. El de los criterios 2, 3, 6 y 7 se encuentra entre los 2 y 3 puntos, y el del criterio 1b ha sido muy negativo (1,64 puntos). Es decir, en general, los estudiantes han mostrado deficiencias de distinta gravedad en los criterios, sin embargo, los errores han sido más serios en algunos aspectos que en otros. Además, como muestra el gráfico 24, los indicadores de los criterios obtenidos por un mismo participante suelen diferenciarse entre sí. En este sentido, las dificultades en la expresión escrita basada en contenidos específicos de cada participante de Comercio-3 normalmente se concentran en algunos aspectos.

Según lo expuesto, a continuación vamos a comentar la actuación de la expresión escrita de los participantes según los criterios 1a, 1b, 2, 3, 6, 7 y 8, pues han sido los aspectos que han mostrado los problemas más deficientes y generalizados en el grupo.

Respecto al desarrollo de informaciones disciplinares del criterio 1a, aunque algunos participantes han alcanzado el suficiente, también hemos hallado algunas deficiencias generales.

Por un lado, una parte de Comercio-3 ha copiado conceptos de materiales didácticos o definiciones de Internet en vez de expresarlos con sus propias palabras. Por ejemplo, en varios textos encontramos la misma definición de *exportación e importación*:

La exportación puede definirse como la venta de mercancías de una empresa de un país a otra de otro país. Y la importación se define como la acción de introducir bienes y servicios producidos en el extranjero para su uso o consumo interno.

(Ej. de los textos 9, 15, 17, 31, 35)

Asimismo, algunos textos coinciden en la descripción del proceso del comercio exterior:

*La preparación de la mercancía para la exportación en el lugar de origen.
Transporte de la mercancía hasta la terminal del punto de salida
Hacer trámites aduaneros de exportación.*

(Ej. de los textos 17, 31 y 35)

Esta coincidencia en el contenido no es casual, sino que muestra que los participantes han escrito los contenidos declarativos y conceptuales que recuerdan haber leído en los materiales o en Internet. En este sentido, ni los conocimientos procedimentales ni el lenguaje metalingüístico se implican en la expresión escrita, al contrario de lo que defiende el enfoque AICLE. De hecho, los textos expositivos y argumentativos en los ámbitos profesionales o académicos no se redactan copiando las definiciones ya existentes. En cambio, necesitan que los estudiantes demuestren su propio estilo, tanto en la presentación y la organización de contenidos como en la forma de la expresión (véase el apartado 2.4.3).

Por otro lado, una característica frecuente en las redacciones ha sido la abundancia de términos generales sobre la materia sin detallar los contenidos específicos. Por ejemplo, en el texto 10,

el participante presenta cuatro modalidades del transporte en el comercio exterior. No obstante, no explica a qué se refiere cada uno de ellos, ni para qué sirven ni qué características presentan:

En la operación mercantil existe cuatro modalidades básicas de transporte, estos son transporte marítimo, transporte terrestre, transporte aéreo y transporte multimodal.

(Ej. del texto 10)

Asimismo, en el texto 14, cuando el participante expone el transporte marítimo, hace un listado de numerosos términos específicos sin especificar qué significan o para qué sirven:

Unos términos ampliamente utilizados en el transporte marítimo internacional son: armador, fletador, cargador, consignatario, corredor de buques o cargas, estibador, transitario.

(Ej. del texto 14)

De manera similar, en el texto 18, cuando el participante habla del comercio exterior, enumera una serie de procedimientos generales sin explicarlos:

El proceso se divide en varias partes más básica precio cotizado, servir los productos, modo de pagar, paquete, los trámites de despacho, cargar de barco, seguridad de transporte, el conocimiento de embarque, la liquidación de mundo.

(Ej. del texto 18)

Estos ejemplos, nos llevan a pensar que, en la expresión escrita basada en esta disciplina no lingüística, algunos participantes han pretendido mostrar todo lo que saben sobre la materia. No obstante, como solo comprenden los conocimientos comerciales y económicos superficiales, no pueden desarrollar contenidos específicos ni profundos sobre el tema. Por eso, en sus textos abundan los términos generales y carecen de información detallada necesaria. Según el criterio 1b, referente a las reflexiones personales sobre el tema, la actuación general de Cultura-3 ha sido muy defectuosa. Más de la mitad de los textos han obtenido solo el indicador 1 por no incluir ninguna aportación personal, la otra mitad tampoco ha presentado una evaluación positiva (véase el gráfico 24). Únicamente el texto 36 ha aportado suficientes argumentos sobre la situación económica actual de España y propuestas de medidas para el

desarrollo económico del país. El resto de los textos ha tratado sobre contenidos declarativos y conceptuales con la inclusión de una o dos opiniones simples sobre el tema.

A este respecto, algunos participantes solo han aportado alguna opinión somera sin profundizar en las reflexiones ni ofrecer ejemplos. A continuación, vamos a exponer las escasas reflexiones personales aportadas por los participantes que hemos observado en algunos textos.

Espero que en el futuro habrá más y más cooperaciones comerciales chino-americanas, para crear un futuro más espléndido de los lazos entre los países.

(Ej. del texto 5)

En el texto 5, el estudiante expresa las expectativas sobre las cooperaciones comerciales entre China y los países latinoamericanos. Pero en una sola frase las ideas resultan insuficientes, porque no ofrece ningún ejemplo concreto de posibles cooperaciones ni explica en qué sentido el futuro será espléndido entre los dos países, etc. Creemos que debería haber ampliado y profundizado más en la idea aportada.

Pero cada modalidad tiene su ventaja y desventaja, tienen que considerar el peso, la distancia y el gusto para ganar máximos beneficios.

(Ej. del texto 10)

En el texto 10, el participante valora, en las frases anteriores al ejemplo, algunas modalidades de transporte del comercio internacional desde una perspectiva tanto positiva como negativa. No obstante, como observamos en el ejemplo, termina la reflexión mencionando los tres factores que determinan la selección de la modalidad, pero sin comentar nada acerca de cuál es la ventaja o la desventaja de cada una de ellas, según los factores determinantes, o de cuáles son las mejores opciones de transporte en cada caso ofreciendo ejemplos concretos. Es decir, la idea expuesta está muy resumida y le faltan aportaciones específicas sobre el tema.

En mi opinión, aunque, la economía de España no es más próspera actualmente, a lo mejor irá a mejorar notablemente por su turismo.

(Ej. del texto 12)

Asimismo, en el texto 12, el participante opina que el desarrollo económico de España dependerá del turismo porque es la industria principal del país. Sin embargo, no propone posibles planes turísticos ni habla de la cooperación futura con China. La propuesta es superficial y podría profundizarse más.

Por otro lado, algunos participantes han aportado ideas sin justificarlas, por lo que la reflexión parece inverosímil, como muestran los siguientes ejemplos:

En el comercio económico entre los países hispánicos, se necesita la exportación y la importación. No se puede negar a ellas.

(Ej. del texto 17)

El ejemplo anterior constituye la primera oración del texto 17 en la que el participante quiere expresar que la exportación y la importación son dos aspectos esenciales en la economía de los países hispánicos. Sin embargo, después de presentar esta idea, empieza a definir los conceptos de la exportación e importación y enumera las fases del comercio internacional para finalizar el texto. De hecho, tanto los conceptos como la presentación de las fases no aclaran por qué las dos actividades son esenciales en el comercio internacional. En este sentido, la opinión carece de explicaciones razonables y no se comprende en el contexto planteado.

Primero, el proceso se divide en varias partes más básica precio cotizado, servir los productos, modo de pagar, paquete, los trámites de despacho, cargar de barco, seguridad de transporte, el conocimiento de embarque, la liquidación de mundo. Todos son las partes del proceso de comercio. Segundo, unas partes son muy importantes. Por ejemplo: precio cotizado, como el precio ha atendido por ambas empresas. Y luego, los trámites de despacho, porque cada país tiene su requerimiento propio, vamos a conocer los conocimientos sobre ambos país. Por último, seguridad de transporte también es una parte que tenemos que conocerlo mucho. El proceso de comercio exterior es complicado.

(Ej. del texto 18)

El texto 18 se compone de dos partes. En la primera, el participante presenta los procedimientos del comercio exterior y, en la segunda, especifica los tres procedimientos que considera más importantes. Para finalizar el texto, opina que el proceso del comercio exterior es complicado. De hecho, esta idea sin justificar resulta muy confusa: ¿A qué se refiere con la complejidad del

proceso del comercio exterior? ¿En qué sentido se refleja esta complejidad? Es decir, la idea aportada carece de argumentos ni mantiene la relación lógica con los contenidos factuales presentados.

Sobre el comercio y economía del mundo hispánico, yo conozco muy poco. Pero, en mi vacación, escribo un tema sobre las marcas de latinoamericano. Acuerdo del tema, conozco en China, muchas personas no saben América Latina, incluido la cultura, el comercio, la economía... Por ejemplo, conozco nada sobre las marcas de latinoamericana. En Internet, las informaciones sobre el también muy poco. Gasto mucho tiempo, también busco un poco información. En el tema, conozco una marca de Mexico se llama bimbo, es una larga producción pan marca. Pero, en China, no veo en supermercado. Creo que, ahora, vamos a hacer cooperación entre muchos latinoamericanos.

(Ej. del texto 34)

En el texto 34, el participante expone el desconocimiento acerca de las marcas latinoamericanas en China, según su propia experiencia, y opina que en el futuro habrá más cooperaciones entre China y los países latinoamericanos. Creemos que dicha opinión podría estar explicada con argumentos, porque el participante no apoya el vacío de marcas latinoamericanas que hay en China. Por ejemplo, podría decir que la economía de China es próspera y la de los países latinoamericanos cada vez está más desarrollada, etc. Sin estas razones, la idea se presenta de manera superficial.

Respecto a lo comentado sobre el criterio 1b, creemos que las reflexiones personales escasas, someras o injustificadas en los textos de Comercio-3 podrían deberse tanto a la limitación lingüística como a la limitación en conocimientos comerciales y económicos hispánicos. Este respecto se analizará más adelante en el apartado 5.4.2.

El criterio 2 ha obtenido un promedio cercano al suficiente (2,94 puntos), además, la desviación estándar no ha sido elevado (0,98 puntos). A este respecto, la mayoría de los participantes de Comercio-3 ha sido capaz de producir oraciones compuestas. No obstante, ha cometido errores en la aplicación de algunos adjetivos, locuciones o conjunciones, como muestran los siguientes ejemplos.

México es un país en hispanoamérica, la economía de México es la más grande en América Latina, la de mayor tamaño en América, solo después de la de los Estados Unidos y la de Brasil.

(Ej. del texto 4)

En la oración citada del texto 4, el participante presenta dos informaciones explicativas: la primera, que la economía de México es la más desarrollada de América Latina detrás de la de EE. UU. y la de Brasil y, la segunda, que México es el país con mayor área geográfica de América. En este sentido, la segunda información añade nuevos detalles a la primera y podría vincularse con la conjunción adversativa *no solo... sino también...* Por otro lado, la explicación de la economía puede relacionarse con la primera frase con un adverbio relativo posesivo *cuya* puesto que es la subordinación adjetiva de esta. Es decir, la construcción más cohesiva de las ideas vinculadas sería *México no solo es el país cuya economía es la más desarrollada de América Latina después de la de Estados Unidos y la de Brasil, sino también es el país con mayor área de América Latina*. No obstante, sin el empleo de los nexos mencionados, el participante separa la oración compuesta en varias frases simples, por lo que las ideas presentadas resultan fragmentarias.

En el fragmento del texto 8, el participante presenta los riesgos que se asumen normalmente en el comercio internacional.

Para hacer negocios, debido a las limitaciones del lenguaje y el espacio geográfico, así que tenemos que tomar mayores riesgos, especialmente el riesgo de crédito, además de una serie de leyes factores importador, no entienden las costumbres locales y similares tiene ruta de transporte largas además de aumentar considerablemente el riesgo de incertidumbres.

(Ej. del texto 8)

De hecho, por un lado, existe la relación consecutiva entre *limitaciones del lenguaje, el espacio geográfico y tomar mayores riesgos en el negocio* que deberían establecerse con las locuciones adverbiales que indican consecuencia tales como *por lo tanto, por eso*, etc. Por otro lado, existe una relación causal entre *las costumbres locales desconocidas, las rutas largas de transporte y el aumento del riesgo de incertidumbres* que podría mostrarse con las locuciones

preposicionales que indican causa, como *debido a que, como, etc.* No obstante, la oración que construye el participante muestra un abuso de nexos, como *para... debido a... así que... además de...*, que no solo no se ajustan con las relaciones consecutivas y causales comentadas, sino también provocan confusión y dificultan la comprensión del texto.

Por eso las inversiones de China en la región han mantenido un crecimiento constante en los últimos años, al tiempo que su calidad y diversidad se han incrementado.

(Ej. del texto 5)

En el fragmento citado del texto 5, el participante indica una relación temporal simultánea entre el suceso de *las inversiones de China han mantenido un crecimiento* y el hecho de *la calidad y diversidad de los productos se han incrementado*. Sin embargo, el uso de la locución *al tiempo que* es erróneo. Es decir, el participante no ha sabido utilizar las locuciones adverbiales tales como *al mismo tiempo / mientras que* para indicar las acciones que suceden de manera paralela.

El criterio 3 ha revelado un promedio de los indicadores de 2,42 puntos. Es decir, la cohesión entre las oraciones no ha sido efectiva en muchas partes del texto.

Por una parte, la fragmentación se ha debido principalmente a la falta o a la aplicación inadecuada de marcadores discursivos, como muestran los siguientes ejemplos.

El mundo hispánico incluso, España, los países en hispanoamérica y Guinea Ecuatorial. La economía de España es una de las más abiertas mundiales. Es una con más internacionalización en los productos financieros, servicios, etc en la eurozona. México es un país en hispanoamérica, la economía de México es la más grande en América Latina, la de mayor tamaño en América, solo después de la de los Estados Unidos y la de Brasil. Su economía está basada en el mercado orientado a las exportaciones. Venezuela es otro país en América Latina, su principal económica actividad es la explotación y refinación de petróleo para la exportación. Guinea Ecuatorial es el más rico país en África, con unos 2900 dólares.

(Texto 4)

En el texto 4, que hemos ofrecido completo, el participante compara la economía de cuatro países hispanos. Entre las frases, que presentan a cada país, hay una relación comparativa. Sin embargo, el participante no ha utilizado ningún conector para establecer la comparación, por

eso, los contenidos de las frases parecen fragmentarios. A este respecto, proponemos algunas expresiones como *España es un país que... De manera semejante, la economía de México... No obstante, Venezuela... Por último, Guinea Ecuatorial...* que contribuyen a un desarrollo cohesivo de la comparación.

El proceso de comercio exterior es:

uno: Ambas partes firmaron el acuerdo.

dos: Clientes individuales y extranjeros de confirmar una medida o abierta.

tres: Las remesas de cartas de crédito de los clientes.

cuatro: Los clientes de remesas en el extranjero llegan, la notificación de la llegado LC.

...

(Ej. del texto 13)

En el texto 13, el participante presenta los diez procedimientos del comercio exterior. No obstante, no los presenta de manera continua ni emplea ningún estructurador de la información, como *en primer/segundo/tercer lugar, para terminar*, entre los procedimientos vinculados para señalar el inicio, continuidad o cierre del discurso, sino que enumera cada procedimiento en una frase separada con un número cardinal. Además de fragmentar el texto, esta forma de presentación tampoco se corresponde con un texto expositivo-argumentativo del ámbito profesional o académico.

Por otra parte, también hemos observado la falta de lógica entre las frases, como muestran los siguientes ejemplos.

Pero, España es una país típico que destaca por estar entre los países con mayor tasa de desempleo del mundo. Por otro lado, la economía española ya está dando signos de recuperación por primera vez desde el estallido de la crisis global en 2008. Y todo parece que el ciclo negativo pasó y la productividad se está reivindicando de forma lenta pero progresiva.

(Ej. del texto 26)

En las primeras dos frases del ejemplo del texto 26, el participante plantea el escenario de desempleo y la recuperación económica que constituyen las principales características económicas de España en los últimos años. Y en la última frase, afirma que la situación negativa ya se ha superado. De hecho, el desempleo y la recuperación económica son dos ideas

opuestas que deberían relacionarse con conectores contraargumentativos que nieguen la idea anteriormente expresada, tales como *sin embargo*, *no obstante*, etc. Además, la exposición de las primeras frases no es suficiente ni coherente para apoyar la idea de que la situación negativa está superada.

La mayoría de su ingreso proviene a los visitantes internacionales , sus principales adversarios en este campo son Venecia, Grecia y Turquía. Los tres ocurren los agresiones terrorismo y tienen muchos problemas políticos, por eso el turismo y oficio serul han conseguido desarrollar sucesivamente. Por lo pronto, no hay muchos actividades comerciales entre China y España, pero se puede colaborar en el futuro.

(Ej. del texto 12)

Como muestra el fragmento del texto 12, en las primeras dos frases el estudiante hace una introducción sobre el turismo en España y expone a los países adversarios y los conflictos existentes para esta industria. Pero de manera repentina, en la siguiente frase, saca la conclusión de que no existen muchas relaciones comerciales entre China y España. De hecho, en vez de comentar el vínculo entre España y China en el ámbito turístico, plantea la relación competitiva entre España con otros tres países.

El promedio del criterio 6 ha sido de 2,67 puntos. Este resultado señala que numerosos participantes han mostrado problemas en la formalidad, la modalidad o en las formulaciones concisas en la mayor parte del texto.

Por una parte, los errores más destacables se han encontrado en el abuso de verbos comodines, el uso inadecuado del tratamiento personal, así como la actitud subjetiva cuando se presenta un concepto objetivo o se habla de un hecho general, como muestran los siguientes ejemplos.

*Ante todo, podemos conocer la Exportación e importación.
Cuando hablamos el comercio del mundo hispánico, ¿qué podemos decir?
Y si quieres comparar algunos cosas de hispánico, ¿cómo los pagas?
Y sobre seguros en el transporte: los que intervienen en el seguro de transportes son ..*

(Ej. del texto 9)

Hoy en día, el comercio es un tema ha interesado por muchas personas en el mundo. Vamos a conocer el proceso del comercio exterior.

(Ej. del texto 18)

Pienso que el país de España es el país más desarrollado de Sur de Europa. Creo que PIB es un maniifierto y buen señal del nivel de vida y sociedad de España.

(Ej. del texto 26)

Creo que, ahora, vamos a hacer cooperación entre muchos latinoamericanos.

(Ej. del texto 34)

En el texto 9, el participante utiliza varias veces los verbos comodines *poder* y *querer* en la primera persona del plural y la segunda persona del singular cuando habla de hechos o acciones en un texto académico. Igualmente, en el texto 18, *vamos a conocer* no es una expresión formal ni objetiva para referirse a actividades. De manera parecida, en los textos 26 y 34, el abuso de perífrasis verbales, tales como *pienso que*, *creo que*, *vamos a hacer*, no son adecuadas para aludir a conceptos objetivos. Es decir, la modalidad escrita característica del discurso basado en contenidos académicos no se aplica en estos textos.

Por otra parte, algunos participantes no han sido capaces de formular una expresión concisa. Es decir, han redactado expresiones confusas y otras repetitivas, como muestran los siguientes ejemplos.

En 2008, el Gobierno de China promulgó el documento política de china entre América Latina y el caribe y determinó el objetivo de la política de China en esta región. El documento de política subrayó que tiene una larga historia entre china y America Latina.

(Ej. del texto 24)

El fragmento del texto 24 provoca mucha confusión, puesto que hace dudar al lector de lo que quiere expresar el participante. Por ejemplo, ¿qué significa que el gobierno chino determinó el objetivo de la política en el Caribe?, pues ningún país puede establecer su política en una zona que no le pertenece. ¿A qué se refiere con una larga historia entre China y América Latina? Según la información que nos aportó el participante en una entrevista, quiso decir que *el gobierno chino determinó la política del comercio exterior para la zona del Caribe, y que entre China y América Latina ya había una larga historia de cooperaciones comerciales y económicas*. En efecto, la expresión imprecisa distorsiona la intención comunicativa original.

Por ejemplo, conozco nada sobre las marcas de latinoamericana. En internet, las informaciones sobre el también es poco. Gasto mucho tiempo, también busco un poco información. En el tema, conozco una marca de mexico se llama bimbo...

(Ej. del texto 34)

El fragmento del texto 34 es redundante además de ser confuso. El contenido de las tres primeras oraciones solo consiste en *conozco nada sobre las marcas latinoamericanas, ha gastado tiempo en buscar informaciones en Internet pero no las encuentra*, y la expresión del participante es repetitiva. Después de indicar que desconoce las marcas latinoamericanas, en la última oración afirma que conoce una marca mexicana llamada *bimbo*, que genera una contradicción de lo dicho. A este respecto, proponemos la integración con la primera frase a partir del adverbio comparativo *menos* o la conjunción *excepto*, para no generar la confusión: *No conozco nada sobre las marcas latinoamericanas menos/excepto bimbo.*

El criterio 7 ha obtenido un promedio de 2,81 puntos. En las redacciones de Comercio-3, hemos advertido que los participantes, en general, han cometido errores en el empleo de sinónimos de algunas palabras académicas o en el uso de palabras vulgares o semánticamente falsas.

En cuanto a la falta del empleo de sinónimos de palabras académicas, por ejemplo, el adjetivo *importante* tiene numerosos sinónimos, como *esencial, considerable, relevante*, etc., en función del contexto planteado en la frase. No obstante, en numerosas redacciones, hemos encontrado la palabra *importante* repetida en varias frases sucesivas cuando expresa la cualidad vital del objeto. En el texto 15, el participante escribe *sobre todo es muy importante el arancel de entreda y luego la exportación y la importación son importante para la economía de un país*. Asimismo, en el texto 21, el participante redacta dos frases sucesivas *Ellos se convierte en socio importante del comercio mundia. En este proceso, lo que importante es el transporte*. Respecto al uso de palabras vulgares o semánticamente falsas, se muestra en el texto 6, por ejemplo, cuando el participante escribe *la situación económica actual de América Latina no está muy buena*. De hecho, *buena* no expresa lo que quiere comunicar ni es una palabra

académica, como *favorable* o *ventajosa*. También, hemos advertido el abuso de *cosa* para referirse a cualquier objeto, suceso o hecho, en numerosas redacciones. En el texto 32, el participante redacta *La relación entre ambos son cambian las cosas que necesitan mutuo* donde *cosa* denota los productos que se intercambian entre China y los países hispánicos. En el texto 33, el participante afirma *Además, los dos pueblos se conocen mejor mutuamente en muchas cosas* donde *cosa* significa *aspectos* o *ámbitos*. Igualmente, en el texto 28, el participante escribe *importar muchas cosas desde China* donde *cosa* hace referencia a *productos* o *mercancías*, también usa *cosas de vivir*, *cosas de usar* para referirse a las subsistencias o enseres.

La valoración del criterio 8 ha dado un promedio de 3,03 puntos. Según las redacciones de Comercio-3, aunque numerosos participantes han demostrado ser competentes en el uso de vocabulario específico, también han manifestado dificultades, en general, para construir perífrasis y sintagmas en expresiones específicas sobre la materia. Por ejemplo, en el texto 1, redacta *México tiene gran estableser* para referirse a *México está en gran desarrollo*. En el texto 4, escribe *La economía de España es una de las más abiertas mundiales. Es una con más internacionalización en los productos financieros, servicios, etc. en la eurozona* para expresar el alto nivel de la apertura económica y de la internacionalización de España. No obstante, debido al desconocimiento del sintagma *apertura económica*, la expresión resulta inadecuada. Estos errores podrían deberse a la carencia de lenguaje específico de la disciplina referente, a la incompetencia gramatical y léxica del criterio 5.

En algunos textos también hemos observado que los participantes construyen muchos términos específicos con el verbo *hacer* cuando no conocen la perífrasis verbal correcta. Por ejemplo, *hacer negocios* (ej. del texto 8), *hacer exportación* (ej. del texto 15), *hacer comercio electrónico* (ej. del texto 34). Es decir, los participantes no han sido capaces de construir

términos específicos del área comercial, como *establecer negocios, llevar a cabo la exportación, montar un comercio, buscar cooperaciones, etc.*

5.4.2 Análisis de los factores que intervienen en la expresión escrita

A partir de las respuestas del cuestionario de cada participante en relación con el texto correspondiente, en este apartado analizamos las causas de los méritos y deficiencias en las redacciones de Comercio-3 que describimos en el apartado 5.4.1.

Igual como el caso de Cultura-3 (véase el apartado 5.3.2), las respuestas se agruparán según los objetivos planteados en el diseño del cuestionario (véase el apartado 5.2.1.3) y se presentarán en gráficos de barras. En términos generales, en el gráfico 25 se presentarán las dificultades que los alumnos han encontrado en la tarea escrita, correspondientes al objetivo 3 del cuestionario. En el gráfico 26 se presentarán las asignaturas que más les han beneficiado para realizar la tarea escrita, correspondientes al objetivo 4. En los gráficos 27, 28 y 29 se presentarán las experiencias del aprendizaje de lenguas extranjeras, correspondientes al objetivo 2. Por último, en los gráficos 30, 31, 32, 33 y 34 se presentarán las estrategias que los alumnos han aplicado tanto en el aprendizaje como en la expresión escrita en español, correspondientes al objetivo 5.

Recordamos que las deficiencias más destacables en los textos de Comercio-3 se han encontrado en la aportación de reflexiones personales, en la construcción de oraciones compuestas, en la cohesión y coherencia entre las oraciones, en la expresión concisa mediante el uso del lenguaje académico y en la construcción de perífrasis y sintagmas en expresiones específicas sobre la materia. El gráfico 25 muestra las dificultades que los participantes expresaron en el cuestionario (véase la parte III, pregunta 1 del cuestionario).

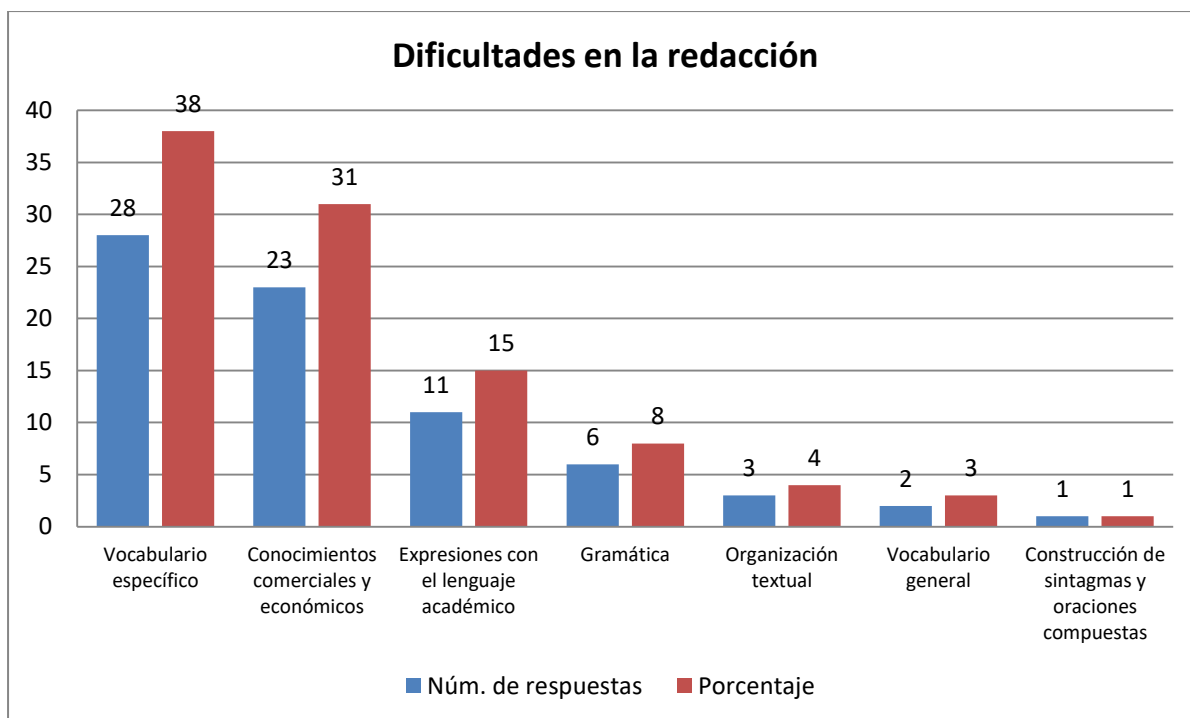


Gráfico 25. Dificultades en la redacción de Comercio-3.

Como muestra el gráfico 25, respecto a las dificultades en la redacción realizada, la mayoría de los participantes han expresado que los grandes obstáculos se han encontrado en uso del vocabulario específico (38 %) y en los conocimientos comerciales y económicos (31 %). El 15 % ha presentado dificultades en las expresiones del lenguaje académico. En menor medida, han manifestado problemas con la gramática (8 %), en la organización textual (4 %), en el uso de vocabulario general (3 %) y en la construcción de sintagmas y oraciones compuestas (1 %). Según lo expuesto, resumimos que las dificultades en la redacción de Comercio-3 se concentran, por un lado, en el lenguaje académico y en el vocabulario específico y, por otro lado, en los conocimientos no lingüísticos sobre el tema, correspondientes al uso del lenguaje académico y específico y a la de presentación de contenidos específicos en la expresión escrita, que son las dos perspectivas con mayores deficiencias, como señalamos en el apartado 5.4.1. El gráfico 26 muestra los resultados del cuestionario acerca de la utilidad de las asignaturas en la tarea escrita realizada (véase la parte III, pregunta 2 del cuestionario).

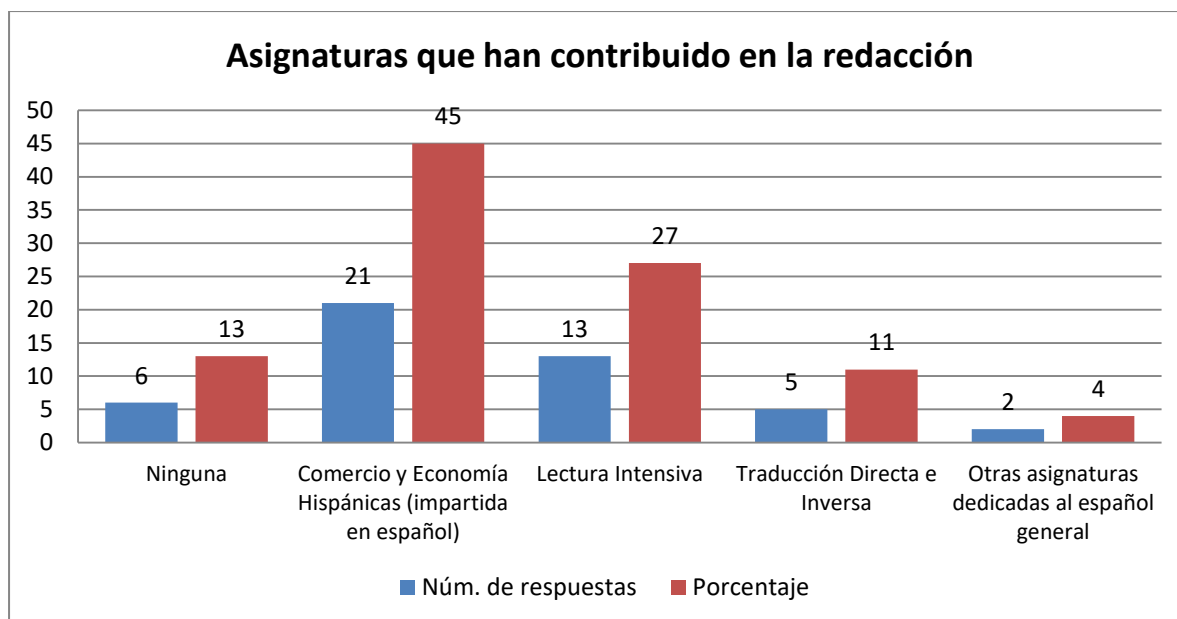


Gráfico 26. Asignaturas que han contribuido en la redacción según los participantes de Comercio-3.

Como muestra el gráfico 26, entre las asignaturas del currículo de Comercio-3 que más han contribuido en la realización de la redacción, el 45 % del grupo ha elegido Comercio y Economía impartida en español como la materia más útil y el 27 % ha reconocido la función positiva de Lectura Intensiva, que se dedica al aprendizaje del español general y contiene el mayor número de horas en el currículo de Estudios Hispánicos (véanse el apartado 4.4 y el anexo II-a). Las peor valoradas han sido Traducción (11 %) y otras asignaturas dedicadas a las destrezas comunicativas del español (4 %). Además, el 13 % ha opinado que ninguna asignatura les ha ayudado en la redacción.

A partir de estos resultados, resumimos que, para la mayor parte del grupo, Comercio y Economía, cuyo contenido es el tema de la redacción, es la materia que mejor ha contribuido en la comprensión del tema y en el desarrollo de los contenidos específicos del criterio 1a. Para algunos participantes, Lectura Intensiva les ha ayudado a dominar los conocimientos lingüísticos del español general, que son requeridos, principalmente, para la corrección morfosintáctica, léxica, y ortográfica del criterio 5, y el vocabulario general académico del

criterio 7. No obstante, también hay participantes que han negado la función beneficiosa de las asignaturas.

Según lo expuesto, las dificultades de Comercio-3 en la expresión escrita basada en contenidos específicos generadas por el currículo, principalmente, podrían deberse a dos causas:

- 1) La asignatura de Comercio y Economía carece de integración sistemática en contenidos específicos de las materias y del desarrollo de la destreza escrita.
- 2) El currículo no incluye ninguna asignatura enfocada en la expresión escrita en español.

En este sentido, aunque los contenidos no lingüísticos y las competencias comunicativas del español general se imparten, respectivamente, en Comercio y Economía y en Lectura Intensiva, los estudiantes parecen no haber adquirido las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita, que son fundamentales para la redacción.

A continuación, vamos a analizar la relación entre la experiencia del aprendizaje, el dominio del inglés y la expresión escrita en español según las respuestas expuestas en los gráficos 27, 28 y 29 (véase la parte III, preguntas 2, 3 y 4 del cuestionario).

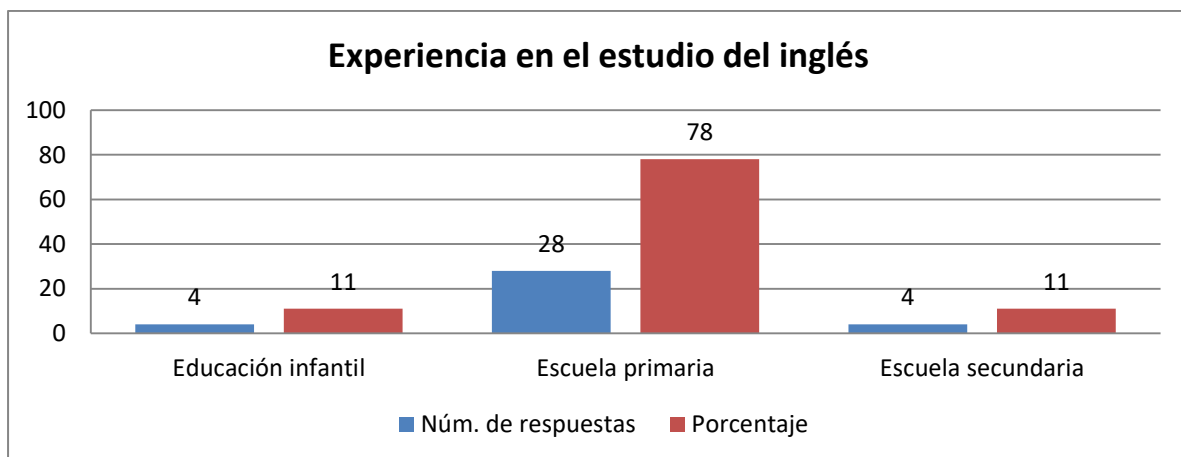


Gráfico 27. Experiencia en el estudio del inglés de los participantes de Comercio-3.

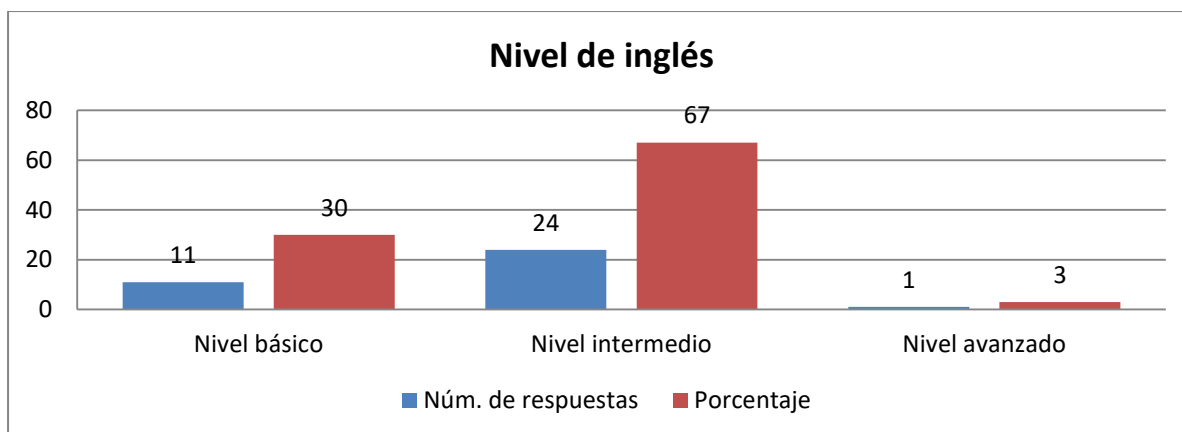


Gráfico 28. Nivel de inglés de los participantes de Comercio-3.

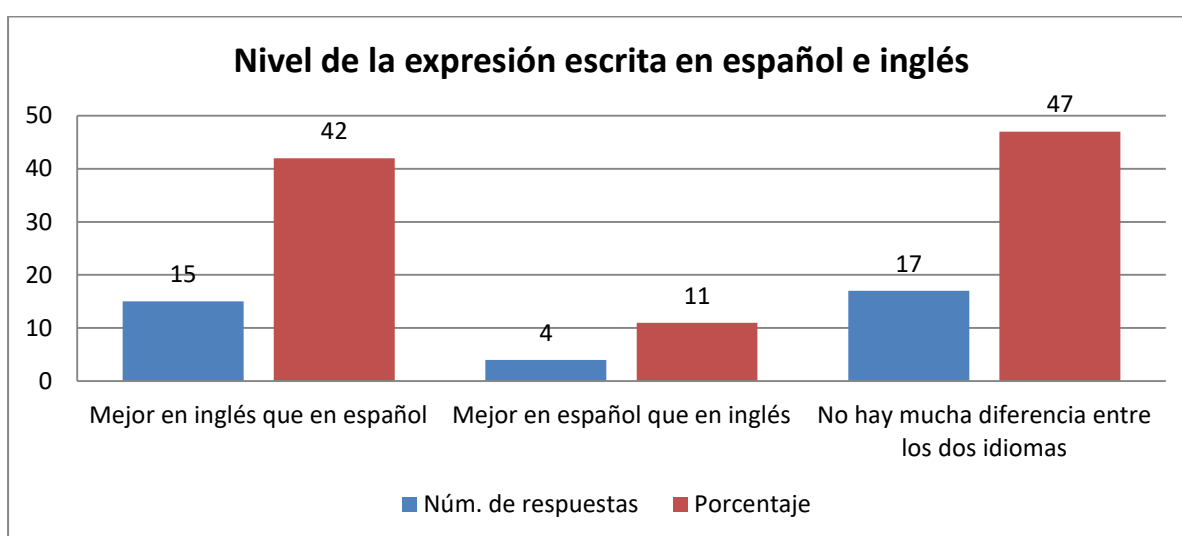


Gráfico 29. Nivel de la expresión escrita en español e inglés de los participantes de Comercio-3.

Respecto a la experiencia del aprendizaje del inglés, el 78 % de los participantes de Comercio-3 comenzó los estudios de este idioma en la escuela primaria, el 11 % en la educación infantil y el otro 11 % en la secundaria (véase el gráfico 27). En cuanto al nivel del dominio de inglés, el 67 % posee el nivel intermedio, el 30 % el nivel básico y solo el 3 % alcanza al nivel avanzado (véase el gráfico 28). Si tenemos en cuenta el nivel de la expresión escrita en español e inglés, el 47 % domina los dos idiomas al mismo nivel, el 42 % escribe mejor en inglés que en español y solo el 11 % redacta mejor en español que en inglés (véase el gráfico 29).

De la valoración conjunta de los resultados obtenidos del cuestionario y la correspondiente actuación de la expresión escrita, hemos extraído las siguientes conclusiones.

Los errores interlingüales influidos por el inglés han destacado en las redacciones cuyos autores empezaron el aprendizaje del inglés en la educación infantil o en la escuela primaria. Por ejemplo, la anteposición del adjetivo en el grupo nominal, que deriva de la sintaxis del inglés, aparece en algunos textos. En el texto 4, cuyo autor empezó a estudiar el inglés en la educación infantil, escribe *el más rico país*. El autor del texto 5, que inició el aprendizaje del inglés en la escuela primaria, redacta *difícil recuperación, tradicionales energía y minería*. En este sentido, la confusión de algunas normas lingüísticas entre el español y el inglés, debido a experiencia prolongada de los participantes con el inglés, constituye una causa de los errores morfosintácticos y léxicos del criterio 5.

Aunque la mayoría de los participantes aprendieron el inglés desde la educación infantil o la escuela primaria, todavía poseen un nivel básico-intermedio. De esto deducimos que la experiencia prolongada en el aprendizaje de un idioma no supone lograr un dominio avanzado del mismo. En otras palabras, la incompetencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras parece ser general en Comercio-3, teniendo en cuenta que el dominio del español reflejado en las redacciones tampoco es bueno.

Del mismo modo, en el dominio de la destreza escrita, el 47 % de los participantes no ha advertido diferencias entre el inglés y el español. Solo el 11 % ha manifestado dominar la expresión escrita en español mejor que la en inglés, hecho que se ha visto reflejado en las redacciones efectuadas, porque la actuación en español no ha sido favorable. Por el contrario, en la entrevista mantenida con los participantes, el 42 % que reveló dominar mejor la expresión escrita en inglés opinó que, gracias a la experiencia prolongada en el aprendizaje, se

familiarizaron más con el vocabulario y con las reglas gramaticales del inglés que con las del español.

Según lo comentado, concluimos que la falta de capacidad para adquirir las competencias comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras es una de las deficiencias principales en la expresión escrita de Comercio-3, además de las razones pedagógicas mencionadas. Es decir, muchos de los participantes todavía no han aprendido las estrategias adecuadas para el aprendizaje eficaz de lenguas extranjeras ni de la destreza escrita.

A continuación, vamos a presentar las estrategias de aprendizaje de la expresión escrita que han utilizado los alumnos de Comercio-3 según las respuestas expuestas en los gráficos 30, 31, 32, 33 y 34 (véase la parte III, preguntas 3, 4, 5, 6 y 7 del cuestionario).

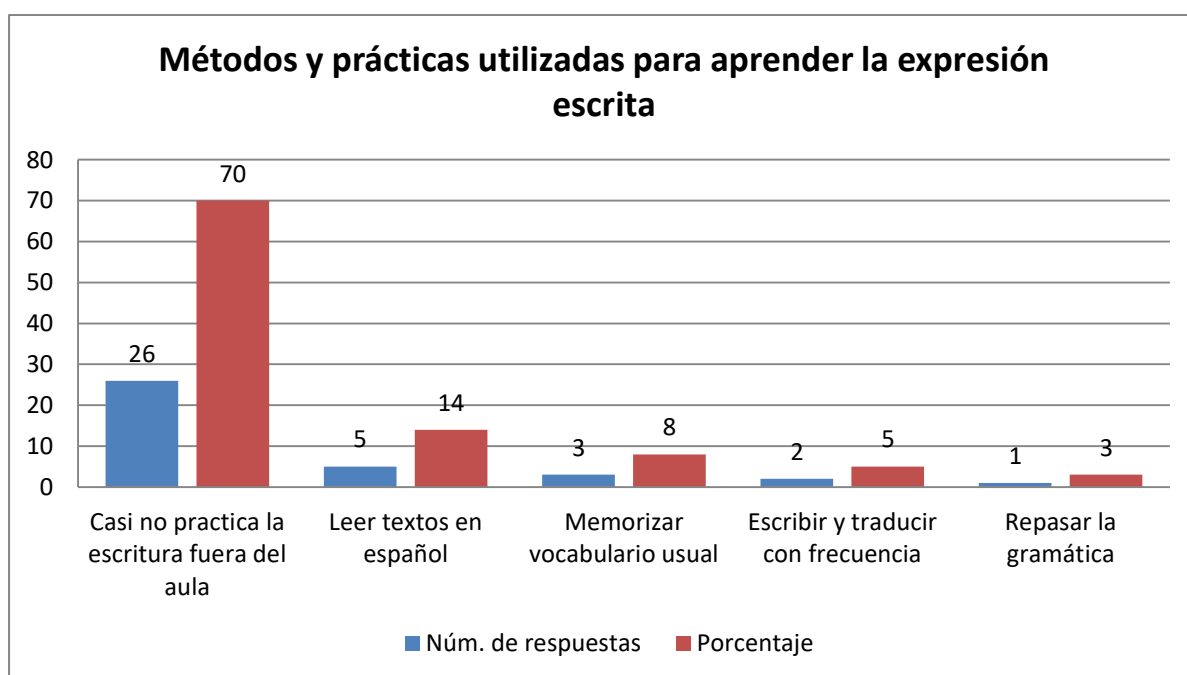


Gráfico 30. Métodos y prácticas para aprender la expresión escrita utilizados por los participantes de Comercio-3.

Como muestra el gráfico 30, respecto a los métodos y prácticas utilizadas para desarrollar la expresión escrita, el 70 % de Comercio-3 apenas practica la expresión escrita en español fuera del aula. Del resto, el 14 % de los participantes ha aprendido a escribir a través de la lectura. El

8 %, mediante la memorización del léxico más usual. El 5 %, a través de la redacción o traducción de textos de diversos temas y, el 3 %, repasando la gramática.

Estos resultados nos indican, por un lado, que el grupo Comercio-3 en general parece no apreciar la destreza escrita en español. Por otro lado, que en el aprendizaje de la expresión escrita muchos se centran en las subdimensiones lingüísticas, como el vocabulario y la gramática, en vez de practicar las competencias holísticas.

A este respecto, la falta de estrategias holísticas aplicadas al aprendizaje que muestran los alumnos de Comercio- 3, es contraria del enfoque holístico en los detalles, las funciones comunicativas y en la materia no lingüística que defiende la expresión escrita en AICLE, como propusimos en el apartado 3.2.1. En este sentido, los patrones lingüísticos no se transforman en el lenguaje metalingüístico para aplicarse en la expresión escrita. Por tanto, la escasa prioridad que otorgaron los participantes a la destreza escrita, así como la falta de estrategias holísticas en el aprendizaje, podrían constituir las causas principales de las deficiencias en la expresión escrita de Comercio-3.

Los gráficos 31, 32 y 33 muestran las respuestas respecto a las estrategias cognitivas que los participantes aplican en la redacción del texto (parte III, preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario).

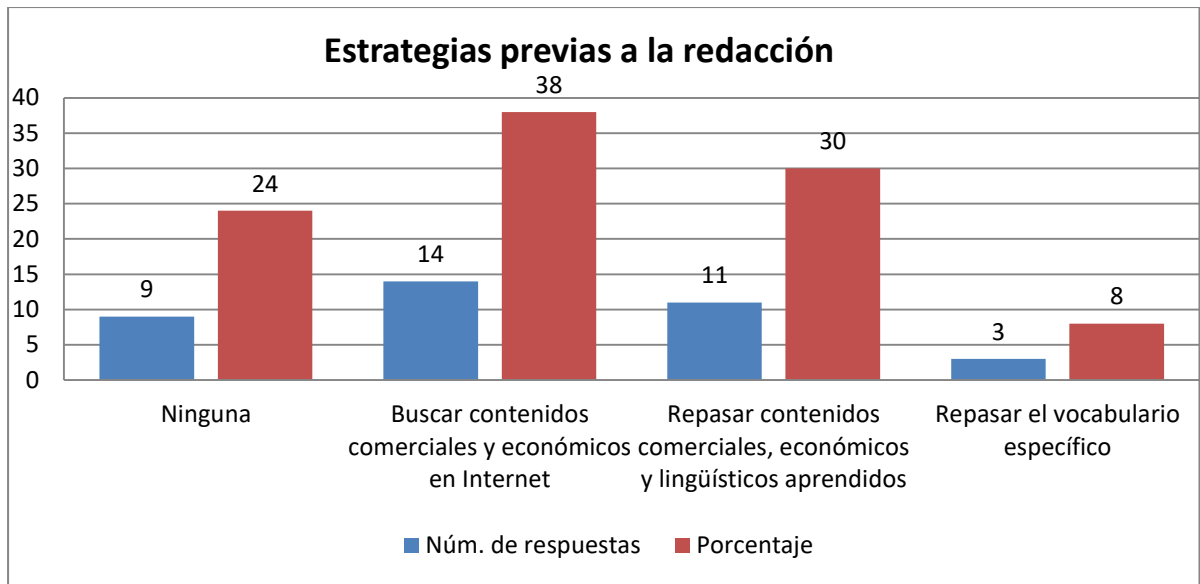


Gráfico 31. Estrategias previas a la redacción que emplean los participantes de Comercio-3.

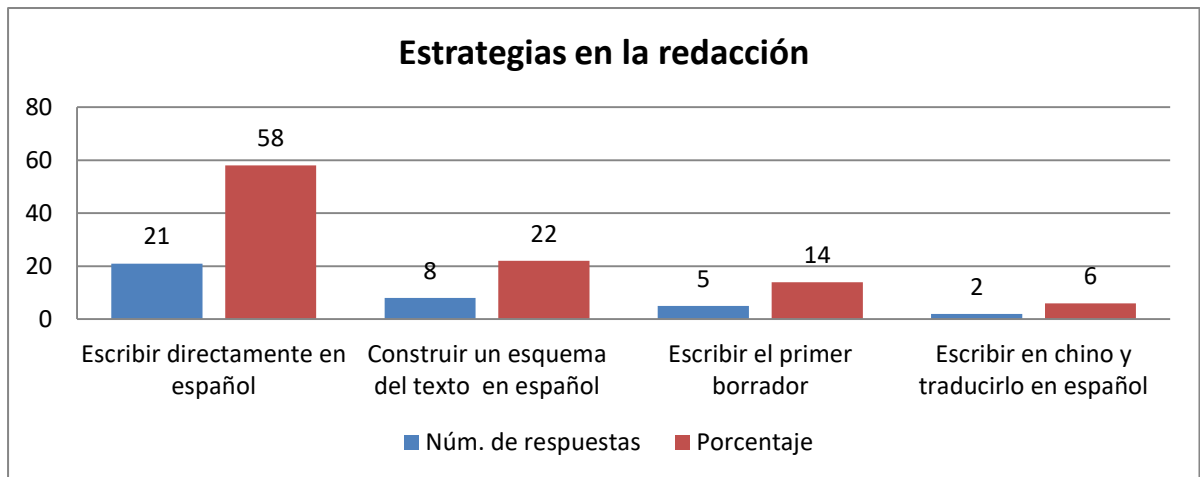


Gráfico 32. Estrategias que emplean los participantes de Comercio-3 durante la redacción de Comercio-3.

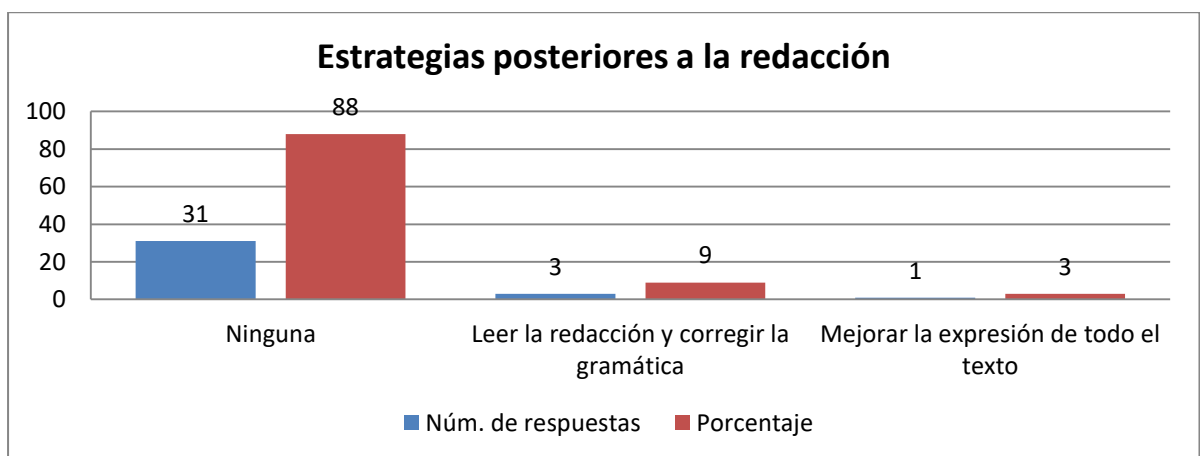


Gráfico 33. Estrategias posteriores a la redacción que emplean los participantes de Comercio-3.

Del proceso de la redacción del texto, hemos realizado las siguientes observaciones.

Antes de la redacción, el 24 % de los participantes no efectuó ninguna estrategia preparativa.

El 38 %, buscó información comercial y económica sobre los países hispanos en Internet. El

30 %, repasó los contenidos aprendidos a partir del material didáctico utilizado y, el 8 %, revisó las terminologías de la disciplina (véase el gráfico 31).

El análisis de los textos que realizamos en el apartado 5.4.1 nos indica que las estrategias empleadas por Comercio-3 antes de la redacción no contribuyen a mejorar la expresión escrita, sino que la perjudican en algunos aspectos. Por un lado, los participantes que no emplearon ninguna estrategia preparativa, generalmente, fallaron en uno o en varios criterios de la competencia organizativa. Por otro lado, los que buscaron información en Internet o en materiales didácticos, en ocasiones, copiaron conceptos y definiciones, mientras que los que repasaron el vocabulario específico prefirieron mencionar términos sin explicarlos (véase el criterio 1a).

En conclusión, en el grupo Comercio-3, por una parte, la falta de estrategias preparativas adecuadas genera fallos en la presentación de los contenidos específicos, así como en la competencia organizativa. Por otra parte, la preferencia por buscar información en Internet más que en el material didáctico, muestra que, para los alumnos, el material utilizado no posee suficiente contenidos lingüísticos y no lingüísticos adecuados, aplicables en la redacción. En otras palabras, la asignatura de Comercio y Economía no contribuye eficazmente a dominar el lenguaje metalingüístico ni a transformar los conocimientos declarativos en metacognitivos, que son esenciales para el producto escrito basado en contenidos específicos, como defendemos en el apartado 2.4.3.

Durante la redacción, el 58 % de los participantes escribieron sobre el tema específico de forma directa. El 22 %, empezó con un esquema en español. El 14 %, compuso un primer borrador y, el 6 %, primero redactó en chino y después lo tradujo en español (véase el gráfico 32).

En relación con la actuación en la redacción, observamos que, en los escasos textos construidos a partir del esquema o el primer borrador en español, el desarrollo de los contenidos específicos sobre la materia del criterio 1a ha sido más adecuado. Asimismo, las ideas se ordenaron de forma más coherente desde la perspectiva organizativa. En cambio, en los textos escritos de forma directa, que aplicó la mayoría del grupo, los errores en la presentación y en la organización han sido más evidentes. Por ejemplo, la reflexión personal exigua del criterio 1b y la fragmentación de las oraciones del criterio Eso puede deberse a que comenzar la redacción apresuradamente no solo desenfoca la forma lingüística, sino también provoca que los procesos cognitivos altos, requeridos para organizar las ideas en distintas frases, oraciones y párrafos, no se produzcan. No obstante, según el proceso de la expresión escrita en AICLE presentado en el apartado 2.4.2, escribir un texto en etapas interrelacionadas, realizando un esquema o un primer borrador, podría activar los dominios cognitivos.

Respecto a las estrategias posteriores a la redacción, el 88 % de los participantes de Comercio-3 no realizó ninguna mejora ni autoevaluación, el 9 %, corrigió la gramática y solo el 3 % mejoró la expresión del texto (véase el gráfico 33). Creemos que la falta de estrategias correctivas también es una causa de la formulación de ideas incoherentes en las oraciones y de la macroestructura confusa en numerosos textos de Comercio-3, porque cuando los participantes leyeron su texto, podrían haber sido conscientes de que algunos contenidos no estaban estructurados de forma cohesiva.

A partir de las respuestas expuestas en el gráfico 34, comentamos las estrategias sociales que han utilizado los participantes de Comercio-3 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

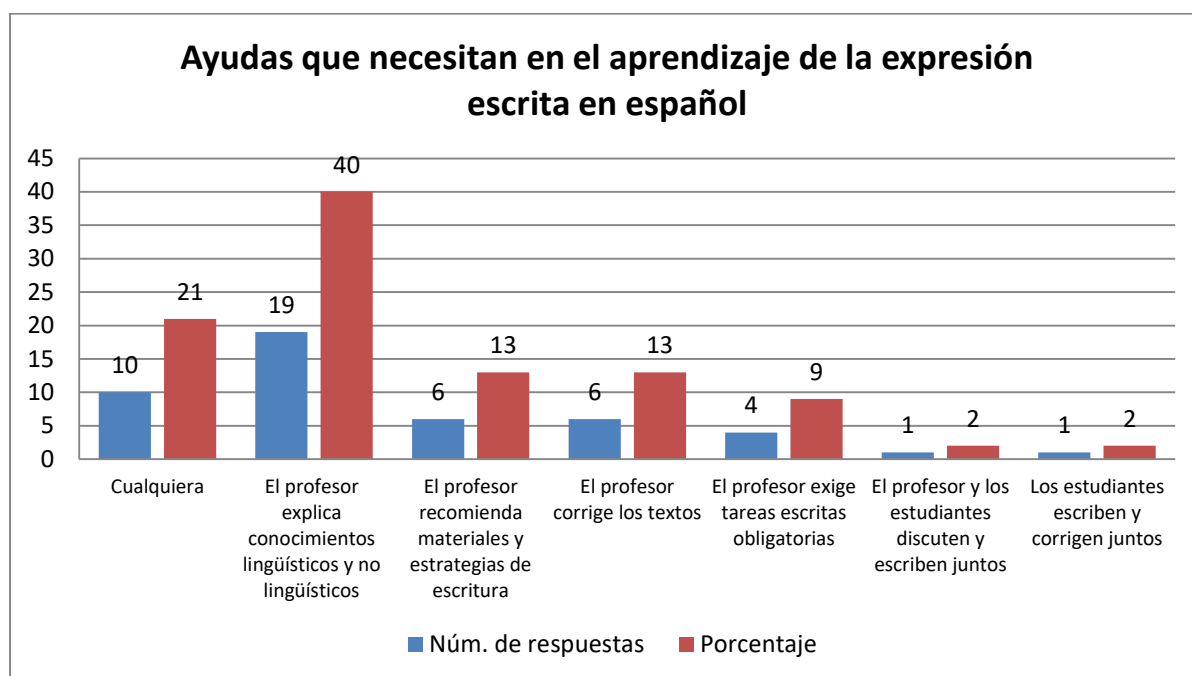


Gráfico 34. Ayudas que necesitan los participantes de Comercio-3 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

Como muestra el gráfico 34, sobre qué ayudas creen necesarias los participantes de Comercio-3 para mejorar la redacción, notamos una preferencia por los estilos de aprendizaje individuales y pasivos, como las explicaciones, las recomendaciones, las correcciones e incluso las exigencias por parte del profesor. Únicamente el 4 % optó por los estilos cooperativos.

Consideramos que Comercio-3 depende más del trabajo de los profesores que de su propio esfuerzo en el aprendizaje. Con el aprendizaje pasivo, los alumnos desarrollan más las habilidades cognitivas inferiores que las superiores, porque se acostumbran a reproducir los conocimientos aprendidos en vez de crear otros nuevos, al contraria del nivel creativo de la expresión escrita en AICLE que propusimos en el apartado 3.2.2.3. Por estas razones, la falta

de estilos de aprendizajes activos y cooperativos ha sido la causa de la escasa aportación de reflexiones personales generalizada en las redacciones de Comercio-3 (véase el criterio 1b).

5.4.3 Resumen de los principales hallazgos de Comercio-3

A partir del análisis de las redacciones en el apartado 5.4.1, resumimos las características generales de la expresión escrita de Comercio-3.

Los participantes de Comercio-3 han puntuado de forma diversa en la expresión escrita basada en contenidos específicos. No obstante, cada participante, mayoritariamente, ha obtenido una evaluación similar en la actuación de los diferentes criterios. En términos generales, han mostrado insuficiencias en la aportación de reflexiones personales, en la construcción de oraciones compuestas, en la cohesión y coherencia entre las oraciones y en la expresión concisa mediante el uso del lenguaje y el vocabulario académico.

Desde la perspectiva de la presentación de contenidos, numerosos participantes han copiado definiciones originales del material didáctico o han mencionado términos generales sin explicar los detalles. Asimismo, las aportaciones personales han sido escasas o los argumentos justificados han sido escuetos.

En la competencia organizativa, por una parte, numerosos participantes han fallado en la aplicación de adjetivos, locuciones o conjunciones adecuadas para construir oraciones compuestas. Por otra parte, hemos percibido una falta de lógica entre las oraciones y una ausencia de marcadores discursivos para mantener la cohesión.

Respecto al uso de lenguaje académico, algunos participantes han mantenido una actitud subjetiva en el discurso, utilizando el lenguaje cotidiano y empleando expresiones confusas y redundantes. También, se aprecia la carencia de vocabulario académico alternativo. En cuanto al uso del lenguaje específico, han mostrado dificultades en la construcción de perífrasis o

sintagmas específicos de la disciplina. Además, los problemas gramaticales y léxicos del español han resultado comunes.

Si consideramos las respuestas del cuestionario junto con la actuación de los participantes, las deficiencias de Comercio-3 podrían deberse tanto a la falta de una pedagogía ecléctica de las competencias de la expresión escrita basada en contenidos específicos como a algunas incompetencias y a la ausencia del uso de las estrategias adecuadas de los participantes en la expresión escrita.

Respecto a la pedagogía, a pesar de que la asignatura de Comercio y Economía ha contribuido a adquirir los conocimientos específicos de la disciplina, no los integra con la destreza escrita en español de forma sistemática. Además, la expresión escrita no se desatiende en esta asignatura ni en todo el currículo. En este sentido, la comunicación con el lenguaje académico y específico, requerido en la redacción realizada, como competencia esencial para producir textos basados en contenidos específicos, no está implicada en el aprendizaje, al contrario de lo que defiende AICLE (véase el apartado 2.4.4).

Los problemas en cuanto a las incompetencias y a la falta de estrategias de los participantes se han encontrado principalmente en los siguientes aspectos.

La experiencia prolongada en el aprendizaje del inglés ha originado algunos errores interlingüales, sobre todo, en el uso de los nexos, los conectores, las correcciones morfosintácticas y en la utilización de las palabras académicas o específicas.

Los participantes, en general, han mostrado incompetencias en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Respecto a la expresión escrita, no han sido capaces de transformar las nociones y competencias comunicativas aprendidas en el lenguaje metalingüístico aplicable en la producción escrita, que requieren las redacciones basadas en contenidos específicos como proponemos en el apartado 3.2.1.

Debido a la ausencia de dominios cognitivos superiores y a la preferencia de los participantes por los estilos individuales en el aprendizaje, además de la poca importancia prestada a la expresión escrita en español, resulta difícil llevar a cabo la redacción autónoma y creativa, al contrario de lo que defiende el nivel creativo de la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.2.3).

5.5 Análisis de las redacciones de Derecho-2

Recordamos que los textos que analizamos en este apartado fueron recogidos en el segundo curso del Grupo de Derecho de China University of Political Science and Law. Los alumnos de Derecho-2 han cursado las asignaturas dedicadas al aprendizaje del español, asignaturas de Derecho impartidas en chino y asignaturas integradas en Derecho y español de inmersión parcial. La tarea se trata de la redacción libre de un texto expositivo-argumentativo acerca del Derecho relacionado con el mundo hispánico (véase el apartado 5.2.1).

Para presentar el análisis seguiremos este orden:

- 1) La actuación de la expresión escrita en las redacciones (el apartado 5.5.1)
- 2) Los factores que intervienen en la expresión escrita (el apartado 5.5.2)
- 3) Los principales hallazgos del análisis (el apartado 5.5.3)

5.5.1 Actuación de la expresión escrita en las redacciones

5.5.1.1 Evaluación general de los textos

La tabla 36 muestra la estadística de los indicadores totales de los 24 textos de Derecho-2 y en el gráfico 35 se recoge el indicador total que obtiene cada texto.

Tabla 36. *Estadística de los indicadores totales de las redacciones de Derecho-2*

N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
24	16	38	27,13	5,07

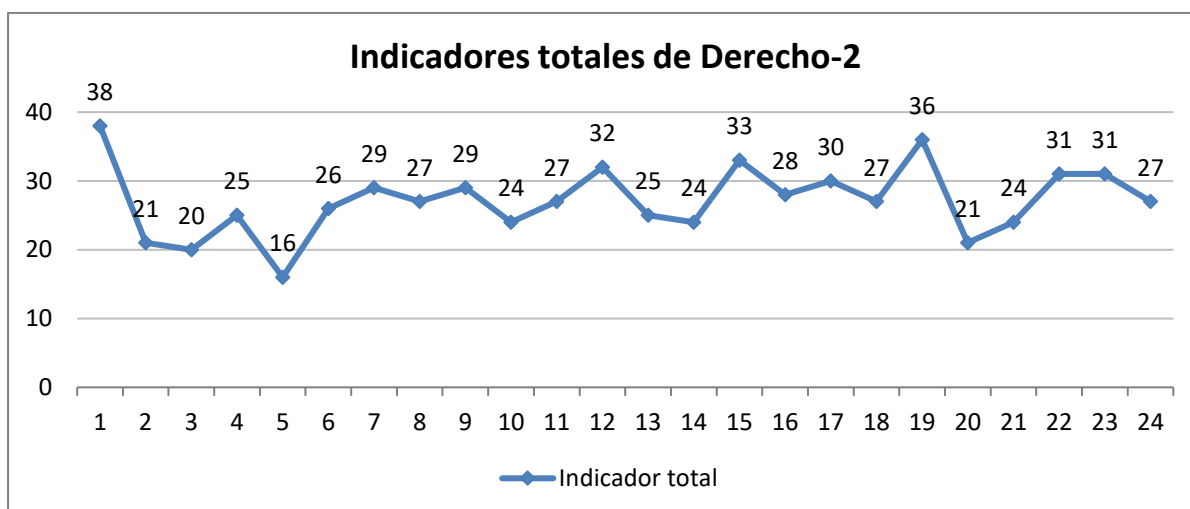


Gráfico 35. Indicadores obtenidos por los participantes de Derecho-2.

El grupo de Derecho-2 ha obtenido un promedio total de los indicadores de 27,13 puntos, superando el suficiente (véase la tabla 36). En este sentido, Derecho-2, en general, ha sido capaz de escribir textos comprensibles basados en conocimientos jurídicos, aunque ha fallado en algunos aspectos. La SD de 5,07 puntos nos muestra que la mayoría de los indicadores totales del grupo se concentran en el intervalo entre los 22 y 32 puntos.

En definitiva, la mayoría de los participantes de Derecho-2 han dominado las competencias de la expresión escrita basada en contenidos específicos a un nivel aceptable, incluso algunos han mostrado habilidades destacables.

5.5.1.2 Evaluación de los textos desde las perspectivas holísticas

La tabla 37 muestra la estadística de los indicadores de las tres perspectivas holísticas de los textos de Derecho-2 y en el gráfico 36 se recoge los indicadores de las perspectivas holísticas que obtiene cada texto.

Tabla 37. Estadística de los indicadores de las perspectivas holísticas de Derecho-2

Perspectivas holísticas	N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
Perspectiva A	24	3	9	6,33	1,81
Perspectiva B	24	7	14	10,42	1,93
Perspectiva C	24	4	16	10,38	2,39

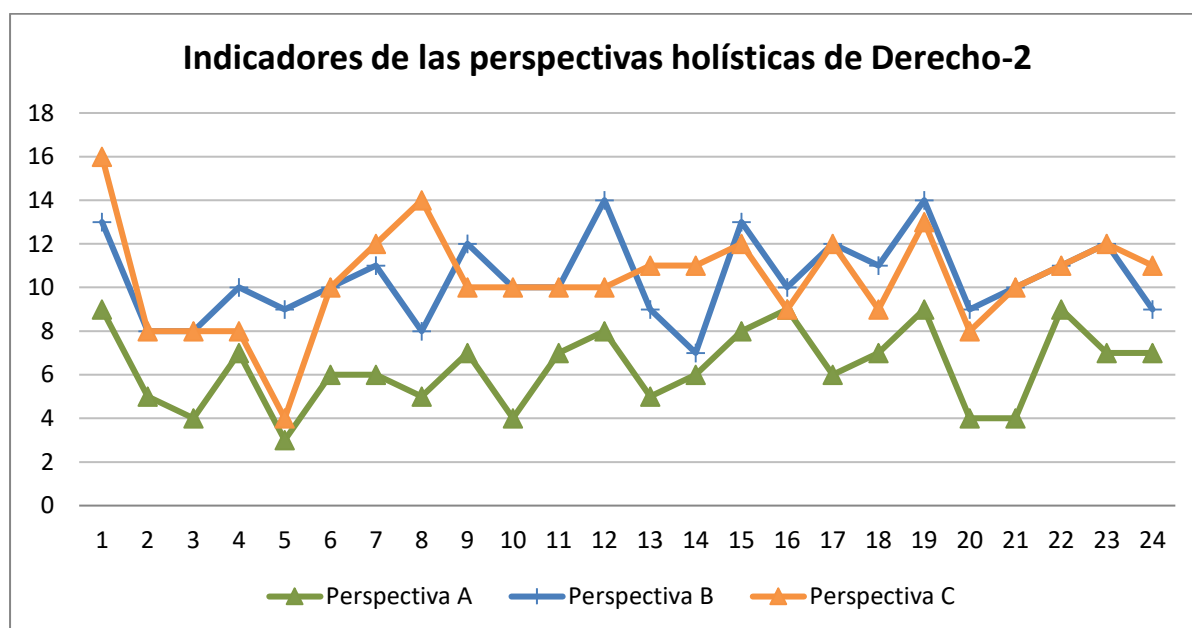


Gráfico 36. Indicadores obtenidos por los participantes de Cultura-3 en las tres perspectivas holísticas.

A partir de los indicadores de las perspectivas holísticas de los textos de Derecho-2 mostrados en la tabla 37 y el gráfico 36, se han extraído las siguientes observaciones.

- 1) El promedio de los indicadores de la perspectiva A, que hace referencia a la presentación de contenidos, ha superado el suficiente con 6,33 puntos. No obstante, la disparidad de los resultados del grupo ha sido evidente, como muestra la SD elevada (1,81 puntos), así como la línea cursiva del gráfico 36. Los indicadores no se concentran en ningún intervalo y, mientras algunos participantes han obtenido 9 puntos, casi el máximo, un número limitado solo ha alcanzado una puntuación muy negativa de 3 y 4. En resumen, la mayor parte de Derecho-2 ha sido capaz de presentar los conocimientos jurídicos adecuados, mientras que un pequeño porcentaje ha fallado en esta perspectiva.
- 2) El promedio de los indicadores de la perspectiva B, referente a la competencia organizativa,

ha sido de 10,42 puntos, casi 2 puntos por encima del suficiente. Como muestra el gráfico 36, la mayoría ha alcanzado el suficiente y algunos han superado los 12 puntos. En este sentido, en general, los participantes de Derecho-2 han mostrado ciertas competencias para organizar los conocimientos jurídicos, tanto en las subdimensiones lingüísticas como en la macroestructura del texto.

- 3) Al contrario de los dos aspectos comentados, respecto a la perspectiva C, el grupo Derecho-2, en general, ha mostrado ciertas dificultades. La mayoría ha obtenido un indicador bajo sin alcanzar el suficiente, incluso algunos han puntuado por debajo de los 8 puntos. Por tanto, el uso del lenguaje académico y específico constituye la debilidad general de Derecho-2 y es la razón por la cual los participantes han mostrado dificultades en expresar los contenidos profundos en la redacción en español, como comentaremos en el apartado 5.5.1.3.

5.5.1.3 Evaluación de los textos según los criterios analíticos

La tabla 38 muestra la estadística de los indicadores de los criterios analíticos de los textos de Derecho-2 y en el gráfico 37 se recoge los indicadores de los ocho criterios analíticos que obtiene cada texto.

Tabla 38. *Estadística de los indicadores de los criterios analíticos de Derecho-2*

Criterio	N.º redacciones	Mínimo	Máximo	Promedio	SD
Criterio 1a	24	1	4	2,54	0,98
Criterio 1b	24	2	5	3,79	0,93
Criterio 2	24	2	4	2,92	0,83
Criterio 3	24	2	5	3,46	0,72
Criterio 4	24	1	5	4,04	0,91
Criterio 5	24	1	4	2,75	0,90
Criterio 6	24	1	4	2,88	0,90
Criterio 7	24	1	4	2,46	0,83
Criterio 8	24	1	5	2,29	0,86

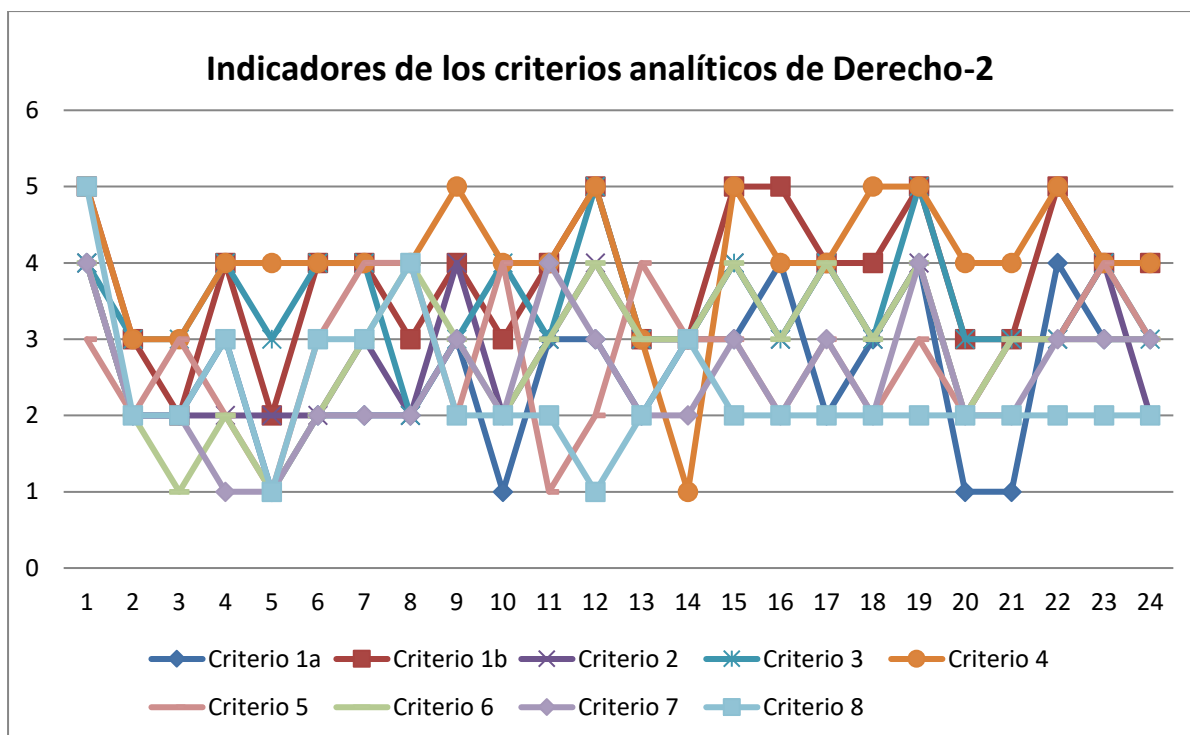


Gráfico 37. Indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Derecho-2.

Como muestran la tabla 38 y el gráfico 37, en general, la actuación de los participantes según los criterios analíticos ha sido muy diferente en cada caso. Donde más aciertos han obtenido los participantes de Derecho-2 ha sido en las aportaciones personales sobre Derecho (criterio 1b), la coherencia y cohesión entre las oraciones (criterio 3) y la organización de la macroestructura del texto (criterio 4), cuyos promedios, respectivamente, han sido 3,79, 3,46 y 4,04. La mayoría de estos criterios ha alcanzado el suficiente, incluso algunos han obtenido 4 o 5 puntos. Si bien la actuación en otros criterios no ha sido tan favorable, el promedio tampoco se aleja del suficiente. Excepto el criterio 8, referente al uso del vocabulario específico, los indicadores de los criterios se concentran en las puntuaciones a partir de los 3 puntos.

A continuación vamos a caracterizar la actuación de la expresión escrita de Derecho-2 con algunos ejemplos seleccionados del corpus.

Respecto a los criterios de la perspectiva A, hemos considerado las siguientes observaciones.

La aportación de reflexiones personales (criterio 1b) ha sido común en las redacciones de Derecho-2. En este sentido, los alumnos de Derecho-2 han mostrado la capacidad de producir conocimientos metacognitivos, a partir de la evaluación sobre el tema de la redacción. En otras palabras, los alumnos parecen haber alcanzado al nivel creativo de la expresión escrita, como lo defendido en AICLE (véase el apartado 3.2.2.3).

En numerosas redacciones, las reflexiones son maduras desde el punto de vista crítico, puesto que presentan argumentos lógicos, justificaciones razonables y ejemplos adecuados. Por ejemplo, en los siguientes fragmentos, los participantes opinan sobre la experiencia del aprendizaje integrado de Derecho y español.

En lo que se refiere cómo aprenderlas en detalle, mi opinión es fácil: conseguiremos mejor efecto si la consideramos a la lengua como un aparato, y mientras tanto, la ciencia del derecho como una manera de reflexionar.

En cuanto a cómo apreciar la ciencia de derecho, insisto yo que la parte más esencial y significativa de esta, consiste en el reconocimiento y coordinación de los conflictos, en los cuales, personas diferentes se discuten sobre unos asuntos determinadas y intereses que se los valoran mucho. Pesa de este caso, las maneras de cómo resolver los conflictos, muy lógicamente, se vuelven muy necesarias.

(Ej. del texto 12)

En el texto 12, el participante expresa su conocimiento y ofrece sugerencias sobre el aprendizaje integrado de Derecho y el español y sobre el aprendizaje de Derecho, respectivamente, en los párrafos. Cuando presenta cada punto de vista, el argumento se acompaña con justificaciones lógicas provenientes de su propia experiencia de aprendizaje en la carrera universitaria.

La necesidad de los conocidos en derecho que produce inevitablemente desde los comercios y las comunicaciones diarias ha sido una urgencia pues un hecho muestra a la gente ambos por años que siempre una persona es un experto en la lengua española pero sabe nada ni en derecho interno ni en derecho español o de latinoamérica.

De hecho, creo que hay dos dirección para los estudiantes, la primera es carrea académica, denotan a los estudios de las doctrina de derecho; la segunda es carrea práctica, tienen una capacidad en resolver los problemas y conflictos de derecho.

(Ej. del texto 15)

En el texto 15, el participante explica el valor del estudio jurídico desde la perspectiva de las cooperaciones entre China y los países hispánicos. En este sentido, sabe contextualizar las teorías disciplinares en la cultura hispánica, asimismo, es capaz de aplicar las teorías aprendidas en las propuestas prácticas y de reflexionar sobre el aprendizaje desde la perspectiva tanto profesional como académica, que supone una habilidad cognitiva elevada como estudiante de segundo curso.

De forma similar, en el texto 17, el participante expone los beneficios de aprender tanto el Derecho interno como el Derecho hispánico para resolver los conflictos comerciales.

En primer lugar, la visión no debe limitarse a la Ley China. A través del aprendizaje en la Ley de los países hispanohablantes, se puede no sólo comparar con la legislación nacional para aprender las diferencias en el sistema jurídico, sino también resolver los conflictos de comercio entre China y los países hispanohablantes por medio de la Ley.

(Ej. del texto 17)

En algunos textos, los participantes también han planteado conclusiones precisas, según los contenidos factuales, y sugerencias propias sobre el tema.

Para concluir, la universidad es un lugar que nos enseña no solo los conocimientos, sino también la forma de pensar. Estudiamos el derecho desde la superficie y desde el espíritu.

(Ej. del texto 1)

Por ejemplo, en el texto 1, el participante concluye la redacción con una reflexión personal acerca del aprendizaje de Derecho, desde una perspectiva tanto superficial como espiritual, basándose en sus planteamientos anteriores sobre el estudio universitario.

En algunos textos, los estudiantes se quejan del aprendizaje de tipo integral, como muestran los siguientes ejemplos:

En la mayoría del tiempo, aprendíamos los artículos de la ley. Además, nuestro profesor nos enseñaba por qué los artículos son así. ... Quiero la lógica incluida en los artículos y los sentidos incluido de las clases diarias.

(Ej. del texto 3)

En el texto 3, el participante expresa la dificultad para entender el lenguaje específico y la organización de los géneros jurídicos en español debido a la falta de explicación de la cultura hispánica y de las características lingüísticas del español jurídico por parte del profesor.

Pero, desde luego, que hemos aprendido no estuvo suficiente para entender los derechos extranjeros, es decir que nosotros tener que entender la historia para comprender la ahora.

(Ej. del texto 4)

En el texto 4, el participante compara los conocimientos del Derecho interno con los del Derecho hispánico, que ha adquirido durante la carrera universitaria, y concluye que no domina de manera efectiva los conocimientos jurídicos hispánicos como los de China, porque carece de conocimientos sobre la historia de los países hispanos.

En el aspecto del derecho español, pienso que conozco poco de él. Porque todavía estamos estudiando el derecho de nuestra estado, y ya no formamos el sistema de él, entonces siento un dificultad en el aprendizaje, y las palabras son también una problema. Por eso, creo que la primera tarea es que estudiar español bien y después puedo estudiar el derecho español mejor.

(Ej. del texto 9)

En el texto 9, el participante expresa que el buen dominio del español general, así como la integración sistemática en los conocimientos jurídicos y el español jurídico, son dos elementos esenciales del éxito del aprendizaje del Derecho hispánico. Sin embargo, el segundo punto no ha sido prioritario en el currículo.

Estas opiniones maduras sobre diferentes aspectos, observadas en los textos de Derecho-2, no solo muestran los méritos del criterio 1b, sino también nos permiten detectar algunas dificultades con las que los participantes del Grupo de Derecho se han enfrentado en el aprendizaje integrado de Derecho y español:

- 1) por las incompetencias comunicativas del español general para acceder al español jurídico,
- 2) por la incompetencia comunicativa basada en los contenidos jurídicos para entender los géneros jurídicos en español,
- 3) por el escaso estudio de los conocimientos jurídicos insertados en la cultura hispánica.

En efecto, sugerimos que estos problemas mencionados deberían implicarse en la pedagogía del Grupo de Derecho para un aprendizaje más eficaz.

A pesar de los logros comentados del criterio 1b en las redacciones en español, hemos observado que las reflexiones personales son más consistentes, profundas y persuasivas en las redacciones en chino de los mismos participantes, como muestran los siguientes ejemplos.

法学西语，觉得很难。毕竟任何一门语言，带上专业二字，便意味着和日常的语言使用有所区别。法学西语是理解西语国家法律的工具，也是用西语解释中国法律和西语法律的必须要掌握的技能。但其巨大生僻的单词量和用长句表达的写作习惯常常让我感到困难重重。学习西语之路，道阻且长。但我也相信它和其他的学科一样，只有不懈的积累才能成就质变。¹⁶⁵
(Ej. del texto 18 en chino)

En el texto 18, según las propias experiencias de aprendizaje, el participante analiza algunas características léxicas y gramaticales del español jurídico en comparación con el español general. De este modo, da más énfasis al dominio del español jurídico como condición necesaria para aprender el Derecho hispánico.

虽然大部分西语国家同中国一样并非处发达国家这一阶层之下，其法律也并非法科学学习的范本，但在拉美同中国的外交大情势下，这种如同兄弟般的相互帮扶也大可能带来细水长流式的发展和进步，因为最好的模板未必是最适合我们的。¹⁶⁶
(Ej. del texto 19 en chino)

En el texto 19, el participante propone algunas vías de aproximación entre el sistema jurídico de China y el de los países hispánicos, asimismo, advierte de los aspectos contradictorios en este proceso desde la perspectiva dialéctica.

A partir de los ejemplos comentados, resumimos que los aciertos del criterio 1b en las redacciones, tanto en español como en chino, han sido generales en Derecho-2, pero son más

¹⁶⁵ Traducción propia en español: El español jurídico resulta muy difícil para mí, porque cualquier lenguaje con fines profesionales difiere del lenguaje cotidiano. El español jurídico no solo sirve como instrumento para comprender el Derecho de los países hispánicos, sino también constituye una habilidad esencial para interpretar el Derecho chino e hispánico en español. Sin embargo, siempre encuentro dificultades en muchas terminologías que no conozco y en las estructuras sintácticas complejas. El aprendizaje del español jurídico es un camino largo, pero en mi opinión, igual que el aprendizaje de cualquier disciplina, los esfuerzos continuos son pasos imprescindibles para alcanzar el éxito.

¹⁶⁶ Traducción propia en español: De hecho, la mayoría de los países hispánicos están en desarrollo igual que China, asimismo, su sistema jurídico tampoco constituye un modelo en la disciplina de Derecho. No obstante, a partir las relaciones diplomáticas entre China y Latinoamérica, creo que el apoyo mutuo de manera confraternal traerá el desarrollo y el progreso continuos, puesto que quizá el modelo óptimo para otro país no es apto para nuestro caso.

evidentes en las redacciones en chino. Respecto al primer punto, esto podría deberse a que los participantes han aplicado las habilidades cognitivas superiores en la expresión escrita. En cuanto al segundo, los participantes parecen dominar mejor la competencia comunicativa de la lengua materna que la del español.

Al contrario de la valoración positiva del criterio 1b, según los resultados del análisis del criterio 1a, la carencia de contenidos declarativos y conceptuales ha sido común. Es decir, numerosos textos han presentado escasos conceptos y teorías específicas pertinentes del Derecho para apoyar los argumentos o las opiniones personales aportadas, como muestran los siguientes ejemplos.

Para mí, me gusta leer muchos libros de este tipo de Derecho para formular una apreciación clara. Esta apreciación es muy importante para un estudio profundo. Además, cuando no sé cómo contesto algunos problemas del examen, voy a contestar a través de los ideales.

(Ej. del texto 6)

En el texto 6, el participante opina sobre la contribución de la lectura de libros jurídicos para formar la visión holística del estudio profundo de Derecho, así como para realizar el examen. No obstante, no especifica qué aspectos constituyen el estudio profundo de Derecho ni cuáles son los problemas sobre la materia a los que se ha enfrentado en el examen ni tampoco presenta ninguna teoría o concepto jurídico para ejemplificar lo dicho. En este sentido, aunque aporta reflexiones metacognitivas sobre el tema, las informaciones conceptuales concernientes son inexistentes. Es decir, las opiniones no contienen bases teóricas consistentes.

En la carrera universitaria, por lo primero, aprendemos todas los terrenos del derecho, por ejemplo, derecho civil, derecho penal y derecho comercial. Después de estos terrenos, aprendemos la filosofía del derecho. Entonces, podemos formar una sistema de 'el. Es importante aprender bien las asignaturas, pero pienso que es m'as importante por nosotros aprender el pensamiento.

(Ej. del texto 21)

De manera semejante, en el texto 21, el participante introduce las ramas jurídicas principales que han aprendido en la carrera. Sin embargo, no especifica las teorías pertinentes de ninguna

rama ni explica el concepto del sistema jurídico. Por tanto, las informaciones disciplinares resultan muy generales.

En cambio, en la mayoría de los casos, la valoración del criterio 1a del mismo participante en la redacción en chino resulta lo contrario. Es decir, los textos en chino suelen contener contenidos específicos sobre la materia, como el siguiente ejemplo.

大学本科期间学习法学，尤其在不分方向的情况下，由于涉及面过广，难以深入，重要的其实在于对法的全面的感知与把握，以及法律精神的养成。

为达到此目的，首先必须在各个部门法领域打下扎实的基础，在此基础上读书、听课，对法学的根本性问题进行思考。个人认为，法学最基本的问题在于目的，即法律到底为何而生，对这一问题的回答必将影响日后的所有学习过程。法律所追求的到底是真正的公平正义，还是实际问题的解决？所有法学的学习，如果不涉及到这一方面，恐怕只是粗浅的工具性质的学习，是缺乏创造力的。¹⁶⁷

(Ej. de la redacción en chino del texto 21)

El mismo participante del texto 21 en chino no solo identifica el objetivo del nacimiento de Derecho, sino también explica la relación entre la teoría de la justicia y la solución de los problemas, y define el Derecho como una herramienta para la vida social. Estos elementos conforman los conceptos y las teorías específicas de la disciplina jurídica.

Dada la diferencia entre la redacción en español y en chino del mismo participante, en numerosos textos de Derecho-2, parece que la falta de contenidos declarativos específicos en la redacción en español no está causada por la falta de conocimientos disciplinares, sino por las incompetencias en el uso del lenguaje académico y específico del español, como expondremos en el análisis de la perspectiva C.

Respecto a los criterios de la perspectiva B, que concierne a la competencia organizativa, los resultados del análisis son los siguientes.

¹⁶⁷ Traducción propia en español: El estudio de Derecho en la carrera universitaria, sobre todo cuando no hay una orientación específica, debido al ámbito tan amplio que abarca, no consigue profundizar en los conocimientos. Sin embargo, lo importante es la percepción y la comprensión ecléctica del Derecho y la formación del pensamiento jurídico.

Para lograr dicho objetivo, primero debemos conocer cada rama jurídica. Con base en estos conocimientos, leemos más libros y escuchamos las clases para reflexionar sobre el problema fundamental de Derecho. A mi parecer, la pregunta esencial de Derecho es el objetivo de la existencia. Es decir, el porqué de la elaboración de las leyes, pues la respuesta guía todos los temas de la disciplina. ¿El Derecho busca la justicia real o la solución práctica de los problemas? Si no está relacionado con esta clave, el aprendizaje como herramienta es superficial y carece de creatividad.

El promedio de los indicadores del criterio 2 ha sido de 2,92 puntos con una SD de 0,83 (véase la tabla 38). Según el análisis de los textos del corpus, algunos participantes han construido oraciones compuestas y variadas en la mayor parte del texto con el uso adecuado de nexos oracionales para expresar contenidos coherentes, mientras que otros han elaborado locuciones erróneas o han organizado las ideas en frases simples.

Con relación a los méritos en la construcción de oraciones compuestas y variadas, por ejemplo, para caracterizar la cualidad de un fenómeno o un asunto, numerosos participantes han empleado oraciones subordinadas sustantivas flexionadas en función de sujeto, como: *es natural que unos se les ocurren el derecho indica la justicia o la rectitud* (ej. del texto 1); *Nosotros, como estudiantes de la facultad de derecho y tanto de la español, lo que necesitamos hacer es ponerlas juntos para que nosotros tengan más capacidad de competición en el futuro* (ej. del texto 12).

En cuanto al uso adecuado de los nexos oracionales, por ejemplo, en el texto 9, el participante ha utilizado las locuciones adverbiales *de modo que* y *por eso*, respectivamente, para suponer condiciones e indicar relaciones consecutivas en la frase: *Nuestras leyes son todavía diminutos en ciertos aspectos, de modo que los jueces pueden sentir un apuro cuando juzgando un caso y por eso algunas criminales se evaden*. En el texto 17, el participante emplea *a través de*, que denota el medio, y la conjunción adversativa *no solo... sino también* para añadir conceptos en la frase: *A través del aprendizaje en la Ley de los países hispanohablantes, se puede no sólo comparar con la legislación nacional para aprender las diferencias en el sistema jurídico, sino también resolver los conflictos de comercio entre China y los países hispanohablantes por medio de la Ley*.

Respecto a los errores en las locuciones, por ejemplo, en el texto 2, el participante emplea *al primero...al segundo...al final* para indicar el orden. Asimismo, en el texto 21, el participante usa *por lo primero...*, y en el texto 7, escribe *por última*.

En la valoración del criterio 3, la mayoría del grupo ha alcanzado el suficiente (véase la tabla 38). En numerosas redacciones, las oraciones se vinculan de forma lógica para desarrollar ideas coherentes, como muestran los siguientes ejemplos.

En segundo lugar, vamos a estudiar todos los derechos. En este proceso, detalles son vitales. A causa de que iremos a ser profesionales en el futuro, necesitamos aprender cada uno de los derechos. Estudiar los detalles no es un trabajo interesante pero va a jugar un papel en el futuro.

(Ej. del texto 6)

En el fragmento del texto 6, el participante empieza el discurso con la introducción general del aprendizaje jurídico. Después, destaca la importancia de aprender los conocimientos específicos de la disciplina y, por último, reflexiona sobre la necesidad de aprender cada rama jurídica para la futura carrera profesional. Estas frases bien estructuradas aportan informaciones pertinentes y coherentes para llegar a la idea principal: las tareas esenciales del aprendizaje de Derecho.

En la carrera universitaria, nosotros hemos estudiado seis cursos especializados. En el año pasado, estudiamos la historia de sistemas jurídicas de China y la introducción de la jurisprudencia en el primer semestre. Esos dos cursos son para estimular a nuestro interés. Y en el segundo semestre, nosotros estudiamos la Constitución de la República de China y la introducción del derecho civil. Sabemos los sistemas políticos fundamentales de nuestro país y la teoría básica del derecho civil. En el semestre pasado, estudiamos el derecho de obligaciones y la introducción del derecho penal.

(Ej. del texto 8)

Igualmente, en el texto 8, el participante ilustra los principales aspectos del aprendizaje de Derecho, según su propia experiencia, siguiendo el orden cronológico de las asignaturas de cada semestre. De este modo, facilita a los lectores la comprensión del significado global de esta parte.

En definitiva, el desarrollo cohesivo de ideas coherentes en oraciones relacionadas contribuye a expresar de forma clara la intención comunicativa del participante.

La buena valoración del criterio 3 también se ha obtenido por el uso de los marcadores discursivos adecuados, que vinculan las ideas entre oraciones, como muestran los siguientes ejemplos.

Primero, sin duda debemos hacer esfuerzos. Necesitamos recitar palabras españolas y entender la gramática de español. Es importante que tenemos la base buena de la lengua. Además, tenemos que aprender el derecho bien. Segundo, con la base rudimentaria del derecho y español, empezamos a aplicar la derecho y español. Podemos leer los leys de españa. Por último, también debemos promover nuestro nivel de audición y español coloquial a través de la ayuda de la profesora española y hacer ejercicios.

(Ej. del texto 10)

En el texto 10, el participante ordena el discurso con los conectores *Primero... Además... Por último...*, empleados al inicio de cada oración para expresar las ideas desde varias perspectivas.

En lo que se refiere cómo aprenderlas en detalle, mi opinión es fácil: conseguiremos mejor efecto si la consideramos a la lengua como un aparato, y mientras tanto, la ciencia del derecho como una manera de reflexionar.

En cuanto a cómo apreciar la ciencia de derecho, insisto yo que la parte más esencial y significativa de esta, consiste en el reconocimiento y coordinación de los conflictos, en los cuales, personas diferentes se discuten sobre unos asuntos determinadas y intereses que se los valoran mucho. Pesa de este caso, las maneras de cómo resolver los conflictos, muy lógicamente, se vuelven muy necesarias.

(Ej. del texto 12)

Asimismo, en el texto 12, el participante emplea los operadores discursivos focalizadores *en lo que se refiere* y *en cuanto a* para enunciar dos asuntos respectivamente.

No obstante, también hemos encontrado unos textos donde las ideas se expresan en una sola oración, de forma confusa y conectadas con comas, como el siguiente ejemplo.

Además, es necesario que leamos muchos libros de derecho y de otras materias relacionadas con el derecho, por ejemplo, los libros sobre la política, la historia, etc. ir a las conferencias es también un buen medio de aprender.

(Ej. del texto 7)

En el fragmento del texto 7, la recomendación sobre la lectura, los ejemplos de los temas de lectura y la sugerencia de asistir a las conferencias son ideas secundarias independientes del

tema principal que podrían construirse en frases separadas. Sin embargo, el participante las ha estructurado en la misma frase.

El criterio 4 ha obtenido un promedio de 4,04 puntos (véase la tabla 38), es decir, la mayoría de los participantes de Derecho-2 ha sido capaz de organizar contenidos coherentes en párrafos monotemáticos, de acuerdo con la idea principal del texto. No obstante, un pequeño porcentaje de participantes, aunque ha mantenido la correlación de las ideas principales, ha fallado en la organización de contenidos detallados.

A continuación mostramos algunos ejemplos de buena actuación en el criterio 4.

Primero, hemos aprendido muchas palabras jurídicas como "derecho subjetivo" "derecho objetivo" y "exigir daños y perjuicios". Con la ayuda de estas palabras, estuvimos dispuesto a estudiar la historia de derecho latinoamericano. En el segundo semestre, se enseñó a nosotros unos artículos sobre el derecho del Roma. Descubrimos que existieron muchas similitudes. Esta fenómeno también probó la relación unusual entre las dos civilizaciones.

Lo que sentí más difícil es la diferencia entre dos culturas, China y Latinoamérica. No solo nos encontramos con frecuencia los problemas de las palabras profesionales y traslaciones, sino también los conflictos en valores. Por ejemplo, en occidente, se pone en el primer lugar los privados derechos pero en China no siempre.

En lo que se refiere a futura de la carrera del derecho hispanoamericano, estoy optimista porque los negocios y culturales comunicaciones están aumentando rápidamente. Esperamos que un día podremos solucionar los problemas que aparecen con nuestro conocimiento.

(Ej. del texto 18)

El autor del texto 18 ha organizado los contenidos del tema principal en tres párrafos: en el primero, realiza una introducción sobre la disciplina de Derecho. En el segundo, reflexiona sobre algunas dificultades en el aprendizaje. En el tercero, comenta los beneficios profesionales del aprendizaje integrado de Derecho y español. En otras palabras, el participante presenta el tema, explica los puntos clave y ofrece algunos ejemplos de acuerdo con la idea principal del texto expositivo-argumentativo.

Al principio, la fuente del derecho significa mucho. El Derecho Romano es el nacimiento de muchos códigos de los países en oesteuropa, mientras sus ejércitos llegaron en América Latina y lo convirtieron mayor parte de ella sus colonias, de modo que sus derechos estuvieron de gran alcance por los en la tierra. Estudiar el Derecho Romano es un proceso de investigación en los valores o los espíritus detrás de los estatutos. Además, podemos dominar los derechos después de aprender los intereses que van a proteger.

En seguida lugar, tenemos que no sólo conocer las vinculaciones entre los derechos por inquirir su fuente, sino también combinar los artículos material con nuestros aprendizajes. Conforme se desarrolla la sociedad, surgen muchas sociales problemas sin cesar, he aquí es el razón de los renovación de la lay a través de que podemos conocer las situación de los países espanohablante. Por último, no importa qué cargo ocuparíamos, la traducción es inevitable. Pero traducir un artículo no es tan fácil como comprenderlo. Hay que guardar la fidelidad y lógicos, además considerar su propio lenguaje costumbre de cada uno. El resumen, el aprendizaje del derechos en la carrera univercitaria aún tiene un camino largo por recorrer.

(Ej. del texto 22)

Asimismo, el texto 22 consta de tres partes: en la primera, el participante introduce el tema del nacimiento del Derecho; en la segunda, explica el significado del Derecho en la sociedad, y en la tercera, a modo de conclusión, comenta la relevancia del aprendizaje del Derecho de los países hispánicos. Estas tres partes aportan contenidos interdependientes, pero, en conjunto, desarrollan el discurso del tema desde los contenidos más generales hasta los específicos.

Desde la perspectiva C, referente al uso del lenguaje académico y específico, el grupo Derecho-2 ha presentado las siguientes características.

En comparación con las perspectivas A y B comentadas, la expresión escrita según los criterios de la perspectiva C ha sido más deficiente. Aunque en términos específicos, los textos han obtenido variedad en las puntuaciones (véase el gráfico 37).

Según el criterio 5, por un lado, algunos participantes de Derecho-2 han mostrado madurez en el dominio de la norma morfosintáctica y ortográfica del español general, incluso en oraciones de estructura complicada. Por ejemplo, en el texto 7, el participante usa adecuadamente la pasiva refleja en la oración *hay muchos códigos de derecho que se aplican a diferentes situaciones y se cambian de vez en cuando*. También construye sintagmas con preposición precedida *un buen medio de aprender, las teorías en práctica*, etc. En el texto 13, el participante utiliza oraciones de relativo con preposición para explicar la palabra antecedente como *He conocido un poco del Derecho de la antigua Roma, de que muchos derechos de los países*

occidentales provinieron. En el texto 23, el participante aplica el gerundio para indicar el cambio gradual de la situación *se vienen intensificando cada vez mayor ...*

No obstante, los errores morfológicos y sintácticos también han sido frecuentes en numerosos textos. En cuanto al primer aspecto, por ejemplo, en el texto 12, el participante usa *insisto yo que...* en vez de *insisto yo en que...*, para expresar opiniones personales. Respecto al segundo aspecto, el autor del texto 13 escribe *En los primeros dos tipos de clase, estudio derecho y español respectivamente, en el tercero tipo, los combino*. De hecho, el sujeto que combina los dos tipos de clase no es el participante, sino el currículum, por tanto, debería emplear la oración impersonal *se combinan*. También, hemos observado algunas incorrecciones léxicas, como la falsa analogía *escribir* en vez de *escribír* en el texto 5, o el empleo erróneo de la consonante en *conpleja* en vez de *compleja* en el texto 12.

Los resultados del análisis del criterio 6 han mostrado que casi todos los participantes de Derecho-2 han sido capaces de producir un discurso escrito con el manejo del lenguaje culto y manteniendo una actitud objetiva, tanto para las referencias disciplinares como para las reflexiones personales. Por ejemplo, en el texto 12, el participante emplea la pasiva refleja para explicar el Derecho de modalidad objetiva: *El derecho, como una ciencia muy desarrollada y compleja, se exige mucho para entenderlo y aplicarlo*. Cuando habla del deber de los estudiantes, aunque se trata de una reflexión personal, también utiliza el lenguaje académico y mantiene la actitud neutral en la expresión: *Nosotros, como estudiantes de la facultad de derecho y tanto de la español, lo que necesitamos hacer es ponerlas juntos para que nosotros tengamos más capacidad de competencia en el futuro*. Igualmente, en el texto 19, el participante utiliza el lenguaje culto y la modalidad objetiva para aportar argumentos personales: *Debido a eso, el aprendizaje conjunto de derecho y español es una acción brava y exploratoria y una*

práctica académica que es y estará cada vez más dura con las técnicas incontables, pero todos nosotros estamos trabajando mucho a este propósito con toda fuerza.

Otra característica general de los textos de Derecho-2 es que no han mostrado expresiones repetitivas y han aportado la información necesaria de forma concisa.

Por ejemplo, en el texto 1, el participante redacta *En la antigüedad, el derecho penal de un nación incluso definió la rebelión contra el tirano como un pecado, que parece indudablemente un comportamiento que mantiene la justicia. Por eso, prefiero decir el derecho es un resultado del acomodamiento, un estándar básico del comportamiento, un reflejo de la voluntad nacional. Todo esto forma una disciplina llamada jurisprudencia.* Con estas tres frases, el participante expone que el significado de la jurisprudencia ha evolucionado a lo largo del tiempo. A pesar de que la expresión es sucinta, toda la información necesaria está incluida de acuerdo con el propósito comunicativo.

De forma similar, en el texto 15, el participante escribe *La necesidad de los conocidos en derecho que produce inevitablemente desde los comercios y las comunicaciones diarias ha sido una urgencia pues un hecho muestra a la gente ambos por años que siempre una persona es un experto en la lengua española pero sabe nada ni en derecho interno ni en derecho español o de latinoamericano.* La misma frase contiene toda la información para explicar la necesidad del aprendizaje integrado de Derecho y español, así como la escasez de personal especializado en este campo. Toda esta información constituye el antecedente para desarrollar las siguientes partes del texto.

Sin embargo, en algunos textos hemos observado que aparece el uso del tratamiento personal informal en expresiones académicas, tal como *Supongo que ya lo sabes que conocimientos en la carrera universitaria no difíciles* (ej. del texto 3), o expresiones confusas, como *Espero que*

hay una vida plena de la carrera universitaria (ej. del texto 5), que se refiere a la experiencia beneficiosa que supone el estudio de la carrera universitaria.

El lenguaje culto, la modalidad objetiva y la expresión concisa se han mostrado con más evidencia en las redacciones en chino. Por ejemplo, en el texto 21, el participante escribe 为达到此目的, 首先必须在各个部门法领域打下扎实的基础, 在此基础上读书, 听课, 对法学的根本性问题进行思考。... 在西语尚未精通之时难以阅读原始文献, 但有译文的原始文献数量又太少; 着手翻译时在西语和法学两个领域同时面对困难, 导致翻译的尝试也举步维艰¹⁶⁸. Pero en la redacción en español del mismo participante, redacta *Cuando trabajamos sobre cosas relacionadas con nuestra especialidad, tenemos que mantener una actitud justa y recta. Por eso, las asignaturas no son todo que tenemos que aprender. Derecho no solo se exhibe en normas. ... Entonces, pienso que en la carrera universitaria, aprendemos derechos de terrenos diferentes en la sociedad y el espíritu del derecho.* Aunque habla de los mismos contenidos, es obvio que la redacción en chino está más próxima a un discurso académico. En cambio, las expresiones como *trabajamos sobre cosas relacionadas con..., tenemos que...* se acercan más al dialecto del discurso oral.

Finalmente, desde los criterios 7 y 8, aunque el promedio de los indicadores en ambos no ha sido alto, observamos una bipolarización de la actuación en el grupo, reflejada en las líneas del gráfico 37. Es decir, la puntuación de los textos, según el análisis de estos criterios, ha sido muy diversa.

¹⁶⁸ Traducción propia en español: Para lograr este objetivo, lo que pretendemos, en primer lugar, es establecer una base sólida en los diversos sectores del Derecho; con base en este estudio, comenzaremos a leer libros, asistir a las clases y a reflexionar sobre las cuestiones fundamentales del Derecho. ... Resulta difícil leer bibliografías en español cuando aún no somos competentes en el dominio de la lengua meta, no obstante, las bibliografías traducidas en chino son escasas; en consecuencia, debemos enfrentarnos a las dificultades de la traducción, tanto en el área del español como en el campo del Derecho, nosotros mismos.

Respecto al uso del vocabulario académico, algunos participantes han empleado palabras adecuadas y variadas en la redacción, que no solo contribuyen a mejorar la expresión académica del criterio 6, sino también a enriquecer la información aportada sobre el tema desde la perspectiva A.

Por ejemplo, en el texto 11, el participante utiliza el adjetivo *dogmático* para caracterizar la disciplina de Derecho; la perífrasis verbal *atenerse a*, para indicar la sujeción de las acciones como persona jurídica, o *ponerse en contacto con*, cuando habla de los aspectos integrales del currículo. Todas estas palabras son académicas de nivel superior y difieren de los sinónimos del lenguaje común, como *inflexible*, *limitarse a* y *relacionarse con*. En el texto 19, el participante construye las perífrasis, los sintagmas y las locuciones académicas de nivel superior, como *profundizar la cooperación*, *patrón de pensamiento*, *desde el punto de vista comparado*, etc. En el texto 22, el participante emplea un vocabulario académico variado cuando expresa el mismo concepto más de una vez. Por ejemplo, *proceso de investigación e inquirir (investigar) su fuente; conocer las vinculaciones y comprender (conocer) un artículo*. Por el contrario, las deficiencias en el uso del vocabulario académico se muestran en los siguientes aspectos. Por un lado, algunos participantes no han aplicado correctamente la palabra académica según su relación semántica con la frase. Por ejemplo, en el texto 2, escribe *esfera* para referirse a *campo/ámbito disciplinar*. Por otro lado, han cometido errores en la analogía morfológica de algunas palabras. Por ejemplo, en el texto 3, emplea *libros relacionados con el profesional* para hacer referencia a *libros relacionados con la profesión*. Además, un número limitado de participantes ha repetido las mismas palabras sin buscar alternativas. Por ejemplo, en el texto 14, el participante expresa *la lengua es diferente, el contenido de la ley es diferente, la estructura del código es diferente*.

No obstante, también en este grupo hemos advertido que el uso adecuado y variado del vocabulario general académico de nivel avanzado ha sido más evidente en las redacciones en chino que en español. Por ejemplo, en el texto 18 redactado en chino, el participante usa 疏远感, 敬而远之 (en sentido de distanciamiento) para expresar la dificultad en el aprendizaje de la cultura y el Derecho basado en español. En cambio, en la redacción en español, escribe *lo que sentí más difícil es...* También habla de 波澜壮阔的历史 (historia épica), 道阻且长 (largo camino con obstáculos que superar), que son palabras académicas que no aparecen en la redacción en español.

Consideramos que el desconocimiento del vocabulario académico español de los participantes de Derecho-2 ha motivado, por un lado, que repitan las mismas palabras o empleen sinónimos del lenguaje común de nivel básico en los textos. Por otro lado, que no puedan presentar los contenidos específicos que requieran el uso de dicho vocabulario (véase el criterio 1a).

En cuanto a la utilización de términos y expresiones jurídicas, hemos analizado muchos textos que contenían estos aspectos. Por ejemplo, el autor del texto 1 emplea *justicia, rectitud, estándar, acomodamiento, voluntad y caso detallado* para definir el Derecho. El del texto 4, usa *sistema jurídico, fuentes de las leyes, Código penal de España, Código de Justiniano, Derechos Romanos*, etc., para presentar las principales asignaturas de Derecho. Asimismo, en el texto 7, el participante menciona dos unidades de trabajo en el campo jurídico: *tribunales de justicia y firmas de abogados*.

Sin embargo, el uso de los términos y de las expresiones jurídicas también ha sido el criterio más problemático de Derecho-2. Por un lado, los términos jurídicos en las redacciones en español se han limitado a los más comunes. Es decir, los participantes solo han empleado los términos específicos cuando hablan de los conceptos y las teorías básicas. En cambio, las expresiones más profundas acerca de las distintas ramas jurídicas han sido muy pobres, como

comentábamos en el análisis del criterio 1a. A este respecto, los términos más utilizados se han restringido a *responsabilidad*, *obligaciones* y *Código*, y a los nombres de algunas leyes y códigos.

No obstante, en este mismo criterio, los participantes han actuado mejor en la redacción en chino. Por ejemplo, en el texto 19 escrito en chino, el participante emplea numerosos términos y expresiones profundas para explicar y valorar la disciplina jurídica, como 多样的法学视角 (la diversidad de las perspectivas jurídicas), 辩证,全局的比较法式思维 (el pensamiento jurídico comparativo y dialéctico), 保佐制度 (el sistema de curaduría); igualmente, en el texto 22, el participante habla de 立法精神 (el espíritu de la legislación), 法条背后的价值观念 (valor jurídico de las leyes), 婚姻关系的合伙化 (asociación del matrimonio), 现行法的实务能力 (la práctica jurídica sobre leyes vigentes). Estos conceptos no aparecen en las redacciones en español. Por eso, afirmamos que la escasez de contenidos jurídicos específicos en las redacciones en español, comentada en el criterio 1a, podría no deberse al desconocimiento del Derecho, sino a la incompetencia comunicativa del español jurídico y al dominio insuficiente de los términos y expresiones jurídicas.

Por otro lado, hemos encontrado muchas confusiones semánticas en los términos jurídicos en español porque los participantes no han distinguido correctamente su traducción correspondiente en chino.

La confusión más representativa se ha mostrado en los términos polisémicos relacionados con el Derecho. Por ejemplo, el término *Derecho*, hace referencia a la ciencia disciplinar y se traduce como 法学. También se relaciona con el ordenamiento jurídico y con el sistema de normas vigentes y se escribe como 法律. Asimismo, cuando significa facultad de actuación se distingue como 权利. El término *ley*, en contexto específico, denomina a las normas concretas

que se deben respetar en las relaciones jurídicas y se interpreta como 法规 o 法令. A diferencia de los anteriores, el término *justicia* se define como la esencia con la que nacen las leyes, la razón que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde, y en chino significa 公平 o 正义.

Estas confusiones semánticas mencionadas han aparecido en numerosos textos. Por ejemplo, en el texto 4, el participante quiere expresar en su redacción que existen diferencias entre las formas de Derecho. En este caso, *Derecho* debería utilizarse en forma singular, pues alude a una sustancia colectiva para referirse al sistema. No obstante, el participante escribe *las formas de los derechos*, que se interpreta como las facultades de actuación en la sociedad. De manera similar, en el texto 24, el participante utiliza *los problemas sobre la ley* cuando habla de los problemas jurídicos en el comercio internacional. Como no se trata de una norma concreta, *ley* no es un término adecuado en esta frase.

En el análisis comparativo entre las redacciones en español y en chino, consideramos que la principal causa de las confusiones en los términos jurídicos, sobre todo, en la construcción de los sintagmas jurídicos, se ha debido a la elevada similitud de los términos en chino y a la gran diferencia de estos en español. Por ejemplo, en la redacción en chino del texto 16, el participante usa los términos adecuados como 法理学导论 (introducción a la jurisprudencia), 法律渊源 (evolución histórica del Derecho), 法律原则 (principios jurídicos), 部门法 (leyes departamentales). El autor del texto 17 escribe expresiones como 国内法 (leyes internas), 国家法制 (sistema jurídico del Estado), 法律手段 (por medio jurídico), 法学 (el Derecho). En efecto, se podría apreciar que todos estos vocablos en chino son literalmente parecidos y difíciles de distinguir, sin embargo, su correspondencia en español es aparentemente distinta.

5.5.2 Análisis de los factores que intervienen en la expresión escrita

En este apartado, explicamos los factores que intervienen en la actuación de la expresión escrita de Derecho-2, comentada en el apartado 5.5.1, a partir de las respuestas del cuestionario en relación con el texto correspondiente. Así, intentamos explicar las causas de los méritos y deficiencias en las redacciones.

Igual como los casos de Cultura-3 y Comercio-3 (véanse los apartados 5.3.2 y 5.4.2), las respuestas se agruparán según los objetivos planteados en el diseño del cuestionario (véase el apartado 5.2.1.3) y se presentarán en gráficos de barras. En términos generales, en el gráfico 38 mostraremos las dificultades que los alumnos han encontrado en la tarea escrita, correspondientes al objetivo 3 del cuestionario. En el gráfico 39 expondremos las asignaturas que más les han beneficiado para realizar la tarea escrita, correspondientes al objetivo 4. En los gráficos 40, 41, 42, 43 y 44 revelaremos las experiencias del aprendizaje de lenguas extranjeras, correspondientes al objetivo 2. Por último, en los gráficos 45, 46, 47, 48, 49 y 50 mostraremos las estrategias que los alumnos han aplicado tanto en el aprendizaje como en la expresión escrita en español, correspondientes al objetivo 5.

Respecto a las dificultades en la redacción, recordamos que las deficiencias más destacables en los textos en español de Derecho-2 se han encontrado en la carencia de contenidos específicos sobre el Derecho, los errores gramaticales y léxicos, la falta de palabras académicas alternativas y confusiones en los términos y expresiones jurídicas (véase el apartado 5.5.1). No obstante, estas deficiencias mencionadas suelen desaparecerse en los textos en chino. En el cuestionario, los participantes expresaron las dificultades que se exponen en el gráfico 38 (véase la parte III, pregunta 1 del cuestionario).

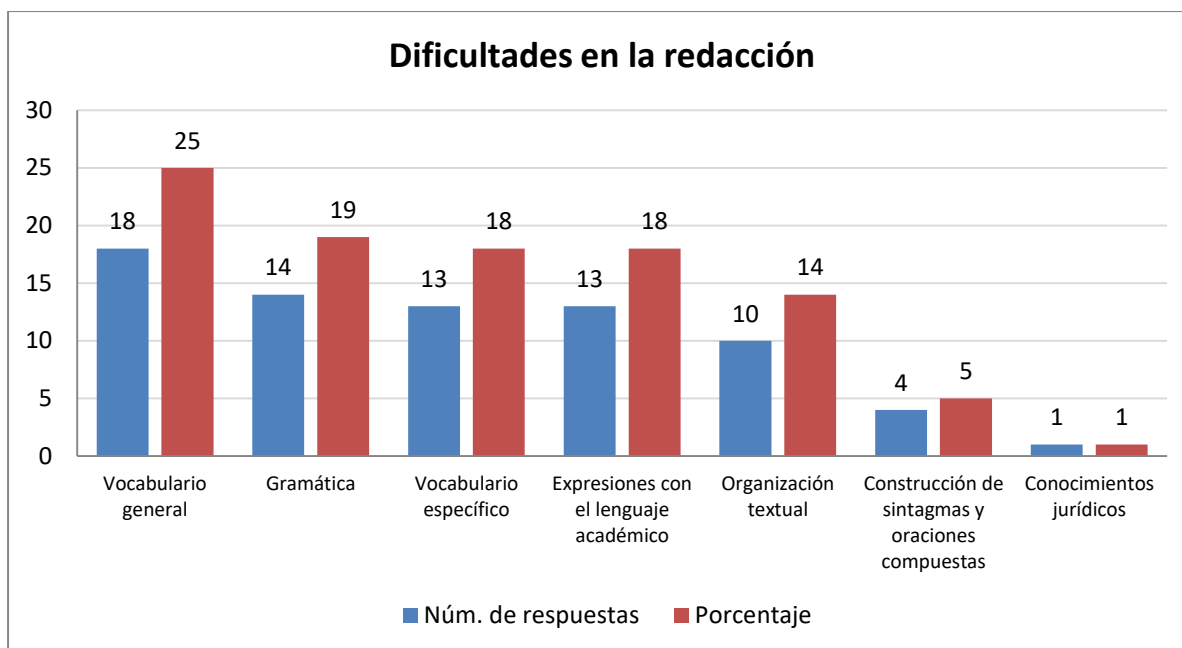


Gráfico 38. Dificultades en la redacción de Derecho-2.

Como muestra el gráfico 38, las mayores dificultades a las que se han enfrentado los participantes de Derecho-2 para realizar la redacción han sido la falta de dominio de vocabulario general (25 %) y de vocabulario jurídico (18 %), y el desconocimiento gramatical (18 %) y de expresiones con lenguaje académico (18 %). De hecho, la mayoría de estas dificultades pertenecen al uso del lenguaje académico y específico en la que Derecho-2 ha mostrado deficiencias relativamente graves, como hemos comentado con anterioridad. En menor medida, los participantes han revelado dificultades en la organización textual (14 %), en la construcción de sintagmas y oraciones compuestas (5 %) y, solo el 1 %, en los conocimientos jurídicos.

Según lo expuesto, concluimos que casi todos los participantes de Derecho-2 creen dominar correctamente la competencia de la presentación de contenidos jurídicos, pero no han mostrado habilidades en el uso del lenguaje académico y específico para expresar los conocimientos jurídicos. Solo una minoría ha señalado dificultades en la competencia organizativa. Estos

resultados extraídos del cuestionario se corresponden con la actuación en nuestro estudio (véase el apartado 5.5.1).

El gráfico 39 muestra las respuestas del cuestionario acerca de la utilidad de las asignaturas en la redacción realizada (véase la parte III, pregunta 2 del cuestionario).

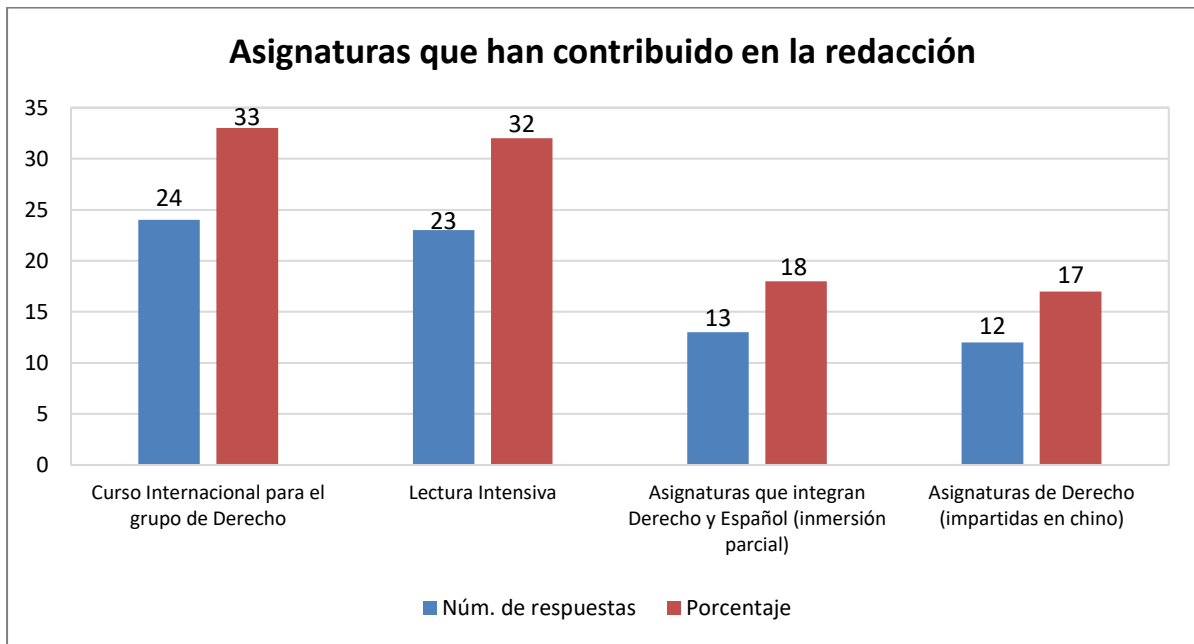


Gráfico 39. Asignaturas que han contribuido en la redacción según los participantes de Derecho-2.

Como indica el gráfico 39, en cuanto a las asignaturas que los participantes han considerado eficaces para realizar la redacción, por un lado, el 33 % ha reconocido la utilidad de las clases de Derecho impartidas en español del Curso Internacional para el grupo de Derecho¹⁶⁹. Por otro lado, entre las distintas asignaturas del currículo regular¹⁷⁰, el 32 % ha opinado que Lectura Intensiva, donde se aprende el español general, ha sido provechosa. El 18 % ha aceptado la funcionalidad de las asignaturas integradas en Derecho y Español de inmersión parcial y, por último, el 17 % ha considerado de ayuda las asignaturas de Derecho impartidas en chino.

¹⁶⁹ Véase el Curso Internacional para el grupo de Derecho presentado en el apartado 4.5.2.4.

¹⁷⁰ Véase el currículo del Grupo de Derecho presentado en el apartado 4.5.2.2.

En resumen, los alumnos de Derecho-2 han reconocido la función positiva del Curso Internacional para el grupo de Derecho para la expresión escrita basada en contenidos jurídicos, que es la única clase similar al enfoque AICLE (véase el apartado 4.5.2.4). También, la asignatura de Lectura Intensiva ha contribuido a que los estudiantes dominen los conocimientos lingüísticos y las competencias comunicativas del español general. No obstante, debido a la falta de integración sistemática de los conocimientos jurídicos hispánicos y de la expresión escrita en español, solo la mitad del grupo ha considerado la aportación de las asignaturas de tipo integral. Esto demuestra que las asignaturas de tipo ED¹⁷¹ no resultan satisfactorias para el desarrollo de las competencias comunicativas basadas en contenidos jurídicos, como señalamos en el apartado 4.5.2.2.

Los méritos y los defectos de las redacciones de Derecho-2, causados por la pedagogía, podrían explicarse en tres aspectos:

- 1) Gracias al aprendizaje de los conocimientos jurídicos hispánicos y a las prácticas del español jurídico, el Curso Internacional para el grupo de Derecho sirvió de gran ayuda, sobre todo, para la presentación de los contenidos jurídicos y para la aportación de las reflexiones pertinentes en la expresión escrita. Sin embargo, el curso fue de corta duración y no se pudo enfocar a la destreza escrita (véase el apartado 4.5.2.4), razón por la cual los méritos en el criterio 1a, así como en algunos criterios de las competencias comunicativas basadas en contenidos específicos (véase el análisis de las perspectivas B y C) no se han apreciado en el corpus.
- 2) En el currículo del Grupo de Derecho, comentado en el apartado 4.5.2.2, los estudiantes aprenden considerablemente el Derecho en chino, pero carecen de los conocimientos jurídicos hispánicos impartidos en español. Por eso, numerosos textos no han mostrado contenidos conceptuales específicos, por ejemplo, las bases teóricas para apoyar las opiniones aportadas, como comentábamos desde la perspectiva A.

¹⁷¹ Asignaturas que integran el español y Derecho

3) Aunque Lectura Intensiva ha obtenido una valoración alta, tampoco está centrada en la destreza escrita. Esta incompetencia se ha reflejado más en la expresión escrita basada en contenidos jurídicos como la tarea realizada en nuestro análisis.

En resumen, por un lado, la implicación de los conocimientos jurídicos y el desarrollo de las competencias comunicativas del español en el currículo de Derecho-2 podrían haber contribuido en los méritos de algunos aspectos de la expresión escrita basada en contenidos específicos. Por otro lado, la falta de integración sistemática de contenidos jurídicos hispánicos y de la expresión escrita también parece haber provocado deficiencias en otros aspectos, que comentados en el apartado 5.5.1.

Respecto a la influencia de la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras de los participantes en la expresión escrita en español, hemos obtenido las siguientes observaciones según las respuestas expuestas en los gráficos 40, 41, 42, 43 y 44 (véase la parte II, preguntas 1, 2, 3 y 4 del cuestionario).

El gráfico 40 muestra los resultados respecto a la experiencia en el estudio del español.

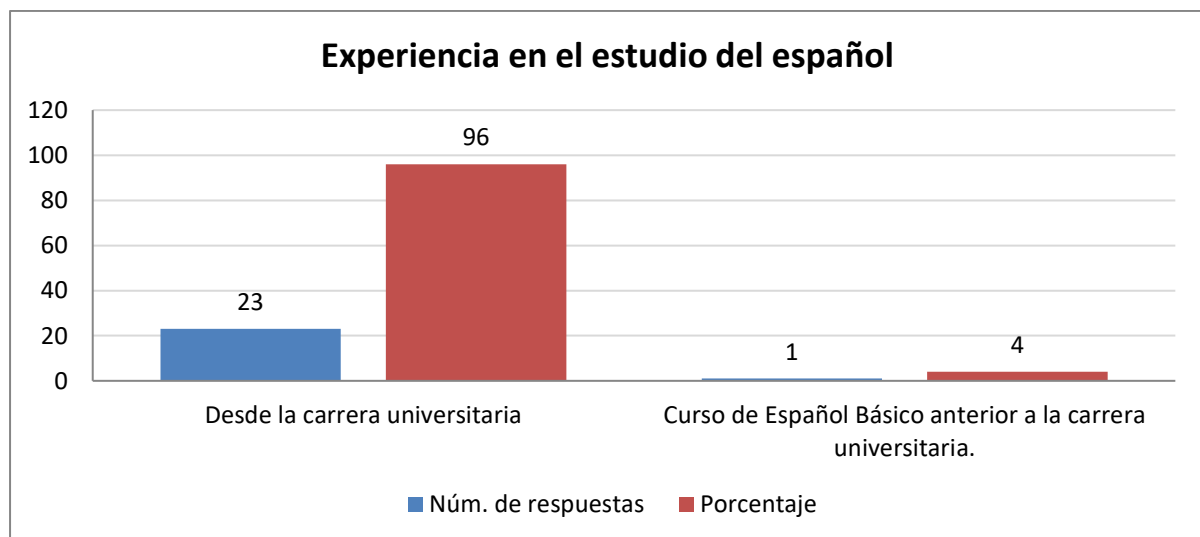


Gráfico 40. Experiencia en el estudio del español de los participantes de Derecho-2.

Como indica el gráfico 40, el 96 % de los participantes inició su experiencia con el aprendizaje del español en el Grupo de Derecho y solo un participante (4 %) comenzó el estudio en un curso de Español Básico antes de la carrera universitaria. No obstante, al tratarse de un curso de un mes de duración, el dominio de las competencias de la expresión escrita de este participante no se ha distinguido del resto. En este sentido, tanto los éxitos como las deficiencias observadas en las redacciones de Derecho-2 parecen deberse a la pedagogía aplicada al grupo y a las estrategias del aprendizaje de lenguas extranjeras de los propios alumnos. Los resultados expuestos en los gráficos 41, 42 y 43 nos permiten analizar la relación entre la experiencia del aprendizaje, el dominio del inglés y la expresión escrita en español.

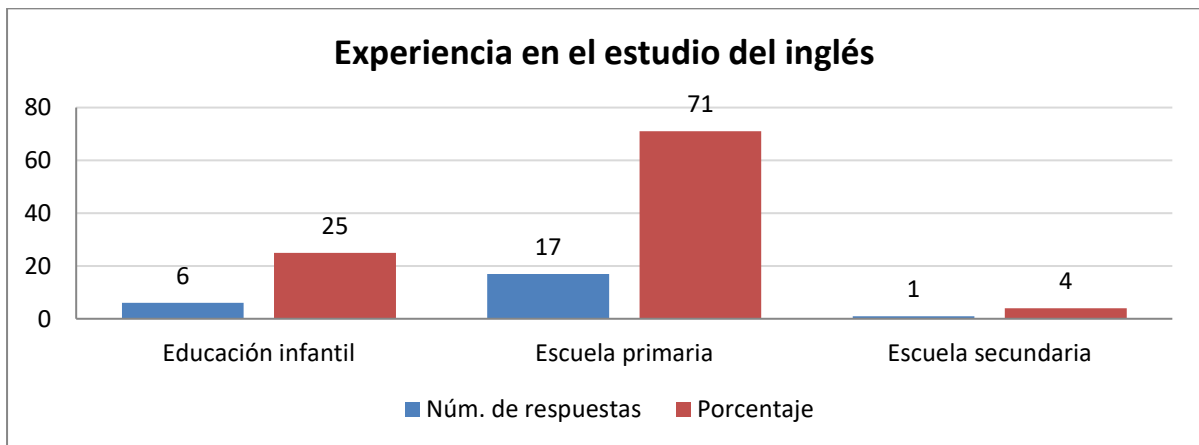


Gráfico 41. Experiencia en el estudio del inglés de los participantes de Derecho-2.

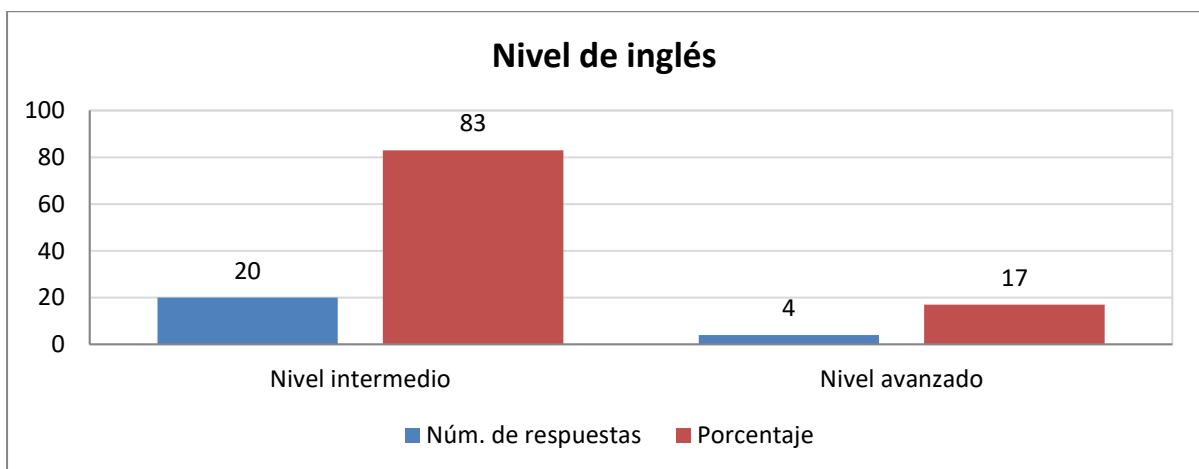


Gráfico 42. Nivel de inglés de los participantes de Derecho-2.

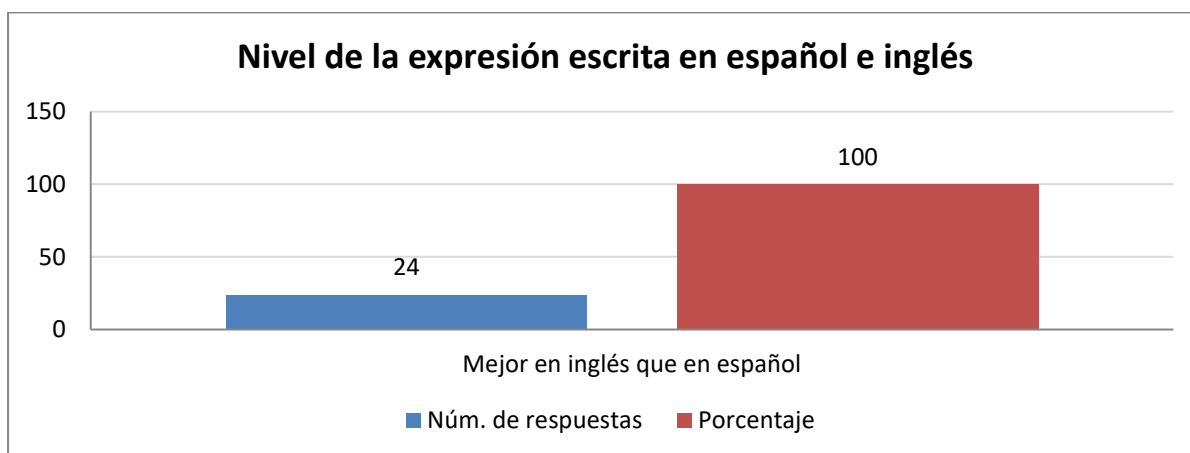


Gráfico 43. Nivel de la expresión escrita en español e inglés de los participantes de Derecho-2.

Respecto a la experiencia en el aprendizaje del inglés, el 71 % de los participantes de Derecho-2 comenzó el estudio en la escuela primaria, el 25 %, en la educación infantil y, solo el 4 %, en la escuela secundaria (véase el gráfico 41). Independientemente de la duración del aprendizaje, todos los participantes de Derecho-2 dominan el nivel intermedio o avanzado de inglés, tanto oral como escrito¹⁷² (véase el gráfico 42). Por este motivo, todos los participantes opinaron que escriben mucho mejor en inglés que en español gracias a su larga experiencia de aprendizaje (véase el gráfico 43).

Derecho-2 ha mostrado, en general, una elevada capacidad para aprender lenguas extranjeras, puesto que los participantes alcanzaron un nivel alto en los idiomas en un tiempo limitado. Esta capacidad también se ha reflejado en la expresión escrita en español. A este respecto, algunos estudiantes opinan que el nivel superior de la expresión escrita en inglés se debe, principalmente, a la práctica continua, a los conocimientos adquiridos y al mejor dominio de

¹⁷² El nivel intermedio-alto de inglés general de Derecho-2 también se evidenció en la calificación del examen selectivo para el Grupo de Derecho, mencionado en el apartado 4.5.2.1. Todos los participantes de Derecho-2 obtuvieron más de 95 puntos sobre 100.

las competencias metodológicas y comunicativas adoptados durante un largo período de aprendizaje.

Según lo comentado, consideramos que las deficiencias en la expresión escrita en español podrían no deberse a la insuficiente capacidad de los participantes, sino al corto período de aprendizaje de esta lengua, limitado a un año y medio, que aún no les ha permitido dominar correctamente el español general ni a practicar la expresión escrita basada en contenidos específicos. Asimismo, la no integración de la expresión escrita y de los conocimientos jurídicos hispánicos en la pedagogía del Grupo de Derecho, como mencionamos anteriormente, parece también haber obstaculizado el desarrollo de las competencias de la expresión escrita basada en contenidos jurídicos.

Las respuestas expuestas en el gráfico 44 muestran la experiencia y nivel en el estudio de otros idiomas extranjeros excepto del español y el inglés.

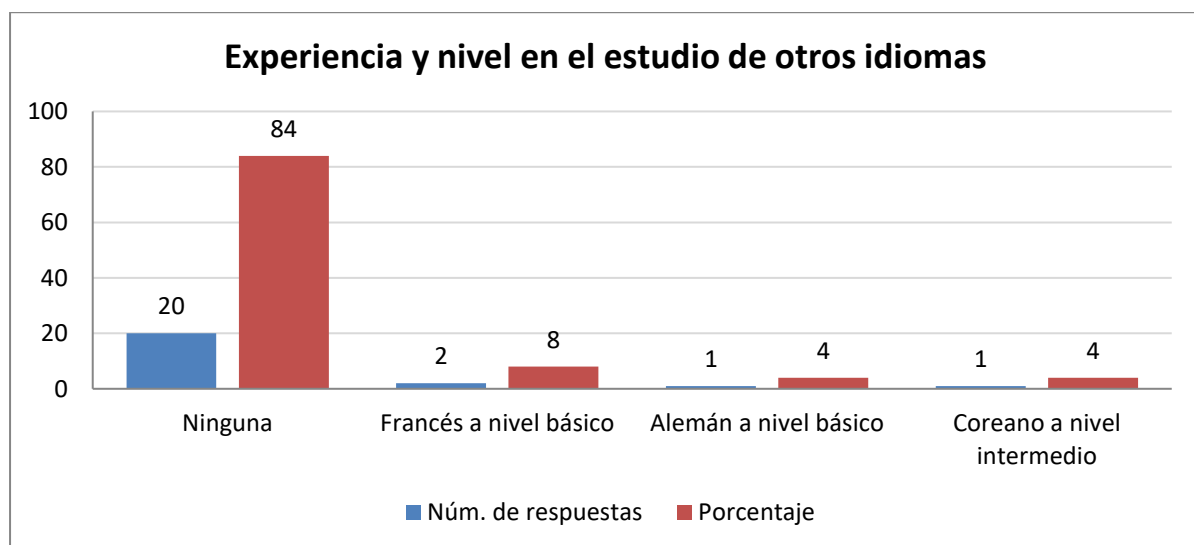


Gráfico 44. Experiencia en el estudio de otros idiomas de los participantes de Derecho-2.

Como indica el gráfico 44, únicamente el 16 % de los participantes de Derecho-2 ha aprendido otros idiomas extranjeros además del español e inglés. Entre ellos, el 8 % domina el nivel

básico de francés, el 4 % posee el nivel intermedio de coreano y otro 4 % el nivel básico de alemán.

Respecto al aprendizaje de otros idiomas, no hemos observado ninguna influencia negativa en las redacciones en español. Al contrario, parece que estas experiencias han beneficiado a los textos correspondientes, sobre todo, en la organización de contenidos. En el texto 1, cuyo autor domina el coreano a nivel intermedio, los aciertos han sido más notorios. El dominio de idiomas extranjeros a nivel intermedio-alto, al igual que hemos comentado con los beneficios del aprendizaje del inglés, ha favorecido la expresión escrita basada en contenidos específicos. Eso podría deberse al desarrollo intelectual y a las estrategias de dominio de las competencias comunicativas adquiridas a través del aprendizaje de idiomas extranjeros.

A continuación, presentamos las estrategias de aprendizaje de la expresión escrita que han utilizado los alumnos de Derecho-2 según las respuestas expuestas en los gráficos 45, 46, 47, 48, 49 y 50 (véase la parte III, preguntas 3, 4, 5, 6, 7 y 8 del cuestionario).

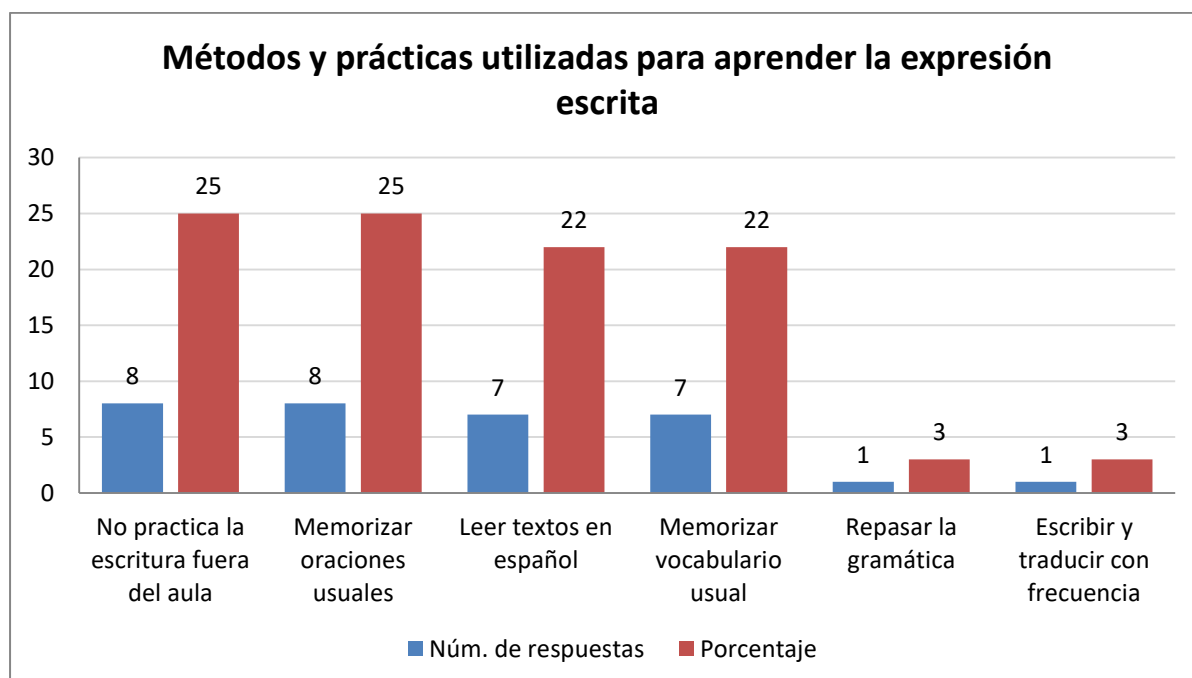


Gráfico 45. Métodos y prácticas para aprender la expresión escrita utilizados por los participantes de Derecho-2.

Como muestra el gráfico 45, en la valoración de los métodos y prácticas utilizadas en el aprendizaje de la expresión escrita, la mayor parte de los participantes de Derecho-2 afirma tener el hábito de practicar la destreza escrita fuera del aula. Esto puede ser una razón de los aciertos en las redacciones, a pesar de que el currículo no ha prestado mucha atención a esta destreza, como señalamos anteriormente.

Las estrategias del aprendizaje de la expresión escrita se centran en la memorización del léxico y oraciones usuales y en la lectura de textos en español. Aunque estas estrategias corresponden a habilidades cognitivas inferiores, según la valoración de las redacciones, ningún participante de Derecho-2 copió los conceptos ni expresiones de los materiales didácticos, sino que intentó realizar la exposición y las reflexiones personales con sus propias palabras a partir de los conocimientos adquiridos, como comentábamos en el análisis de la perspectiva A. Por eso, a pesar de que los participantes utilizan los dominios cognitivos bajos en el aprendizaje, también trabajan con las habilidades superiores y son capaces de transformar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos declarativos en metacognitivos. En este sentido, los participantes de Derecho-2 parecen alcanzar al nivel creativo de la expresión escrita basada en contenidos específicos según lo defendido en AICLE (véase el apartado 3.2.2.3). Por eso, afirmamos que las estrategias cognitivas superiores, aplicadas al aprendizaje de la expresión escrita, han sido el motivo de los aciertos en las redacciones, sobre todo, en la presentación y organización de los contenidos.

Según las respuestas expuestas en los gráficos 46, 47 y 48, se han revelado algunas habilidades cognitivas que los participantes de Derecho-2 han utilizado en el proceso de la expresión escrita.

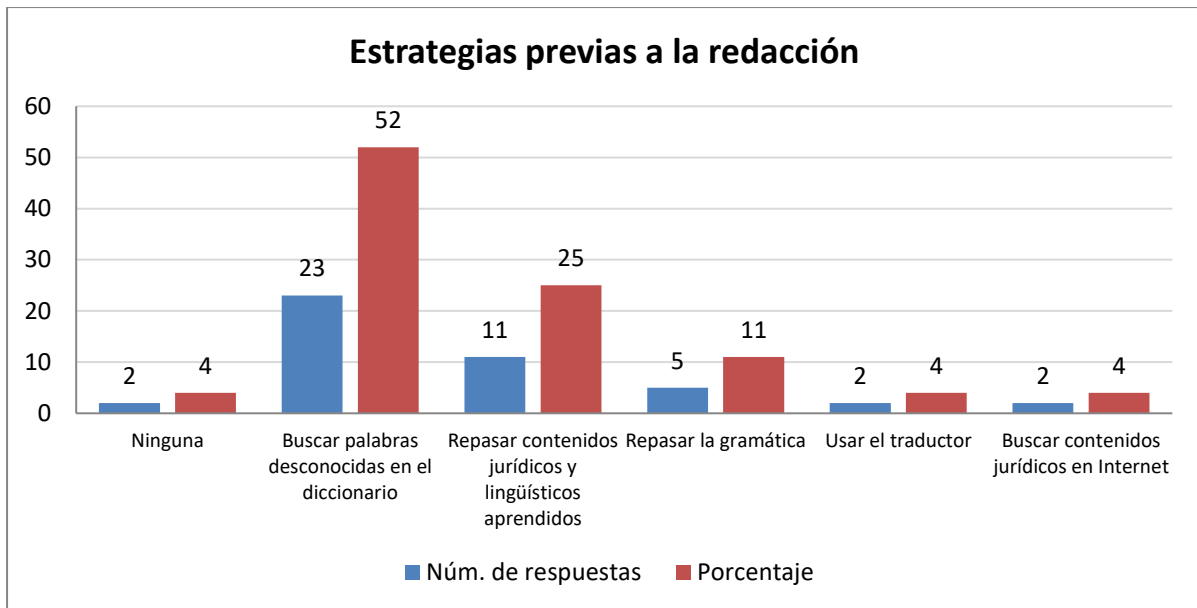


Gráfico 46. Estrategias previas a la redacción que emplean los participantes de Derecho-2.

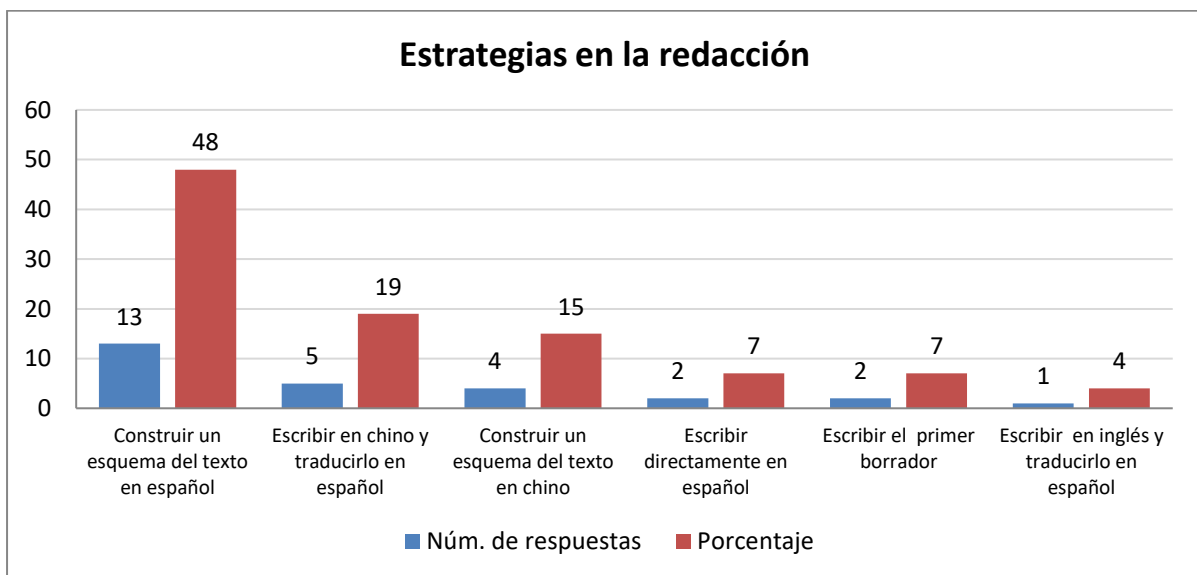


Gráfico 47. Estrategias que emplean los participantes de Derecho-2 durante la redacción.

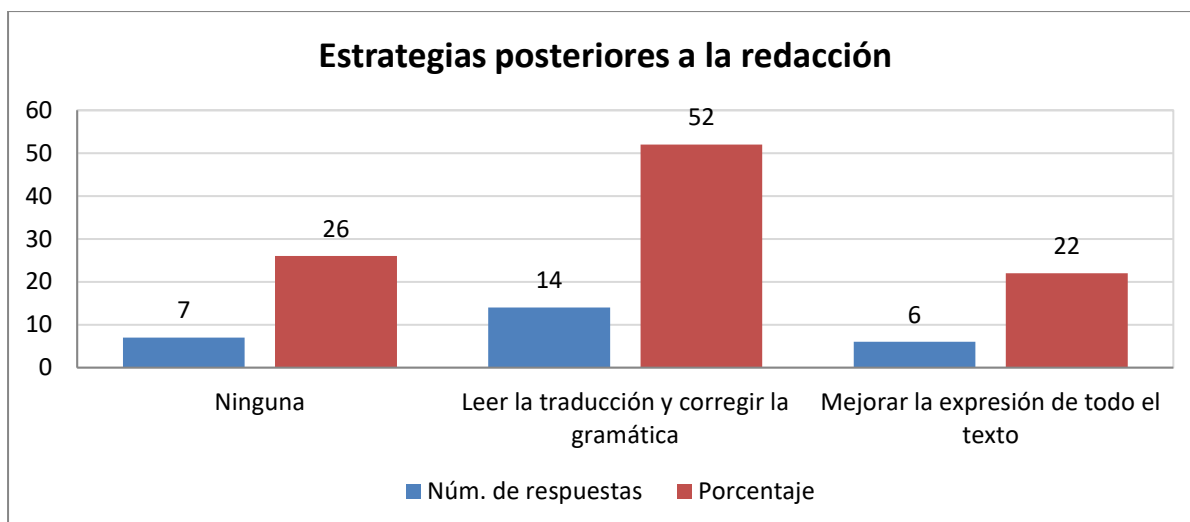


Gráfico 48. Estrategias posteriores a la redacción que emplean los participantes de Derecho-2.

Antes de la redacción del texto (véase el gráfico 46), el 52 % de los participantes buscó vocabulario general o específico en el diccionario, y el 25 % repasó los conocimientos aprendidos en los materiales didácticos. En menor medida, el 11 % de los participantes repasó la gramática. El 4 %, usó el traductor, y otro 4 %, exploró contenidos jurídicos en Internet. Durante la redacción del texto (véase el gráfico 47), el 48 % realizó un esquema en español. El 19 %, redactó el texto en chino y lo tradujo al español, y el 15 %, realizó un esquema en chino. En menor proporción, los participantes escribieron directamente al español (7 %) o esbozaron un primer borrador (7 %), y solo el 4 %, escribió el texto en inglés y lo tradujo al español. Después de la redacción del texto (véase el gráfico 48), el 52 % de los participantes corrigió los errores gramaticales, el 22 %, mejoró la expresión del texto, y el 26 %, no empleó ninguna estrategia.

Debido a la buena actuación de los participantes de Derecho-2 según algunos criterios (véase el apartado 5.5.1), consideramos que algunas de las estrategias empleadas en la redacción han sido efectivas para la expresión escrita basada en contenidos específicos.

- 1) Los participantes que repasaron los contenidos aprendidos en los materiales didácticos puntuaron mejor en la presentación de contenidos disciplinares adecuados y en la aportación de reflexiones personales sobre el tema.
- 2) Aquellos que realizaron esquemas, tanto en español como en chino, o escribieron un primer borrador organizaron los contenidos de forma más coherente y presentaron correctamente las ideas en oraciones compuestas, vinculadas cohesivamente y estructuradas lógicamente en párrafos monotemáticos, correspondientes a los méritos comentados de la perspectiva B.
- 3) Los participantes que mejoraron la expresión en todo el texto o realizaron una autoevaluación centrada en las subdimensiones lingüísticas obtuvieron un indicador en la competencia comunicativa relativamente alto, asimismo, la información disciplinar que redactaron fue más detallada.

En resumen, la mayoría de los participantes de Derecho-2 mantuvo la visión holística de los aspectos comunicativos y jurídicos en la macro y microestructura del texto.

No obstante, también hemos observado que emplearon algunas estrategias que acarrearán deficiencias en la expresión escrita:

- 1) La búsqueda de palabras en el diccionario parece haber llevado, en ocasiones, a cometer errores en algunos términos o expresiones jurídicas, como comentamos en el análisis del criterio 8.
- 2) La estrategia de escribir primero el texto en chino o en inglés y después traducirlo al español podría no haber sido efectiva porque, como el sistema lingüístico difiere entre los idiomas, la traducción, además de restringir la construcción coherente de las ideas con nexos adecuados en las oraciones compuestas, también puede provocar errores morfosintácticos y léxicos (véanse los criterios 2 y 5).
- 3) La ausencia generalizada en el grupo de estrategias correctivas holísticas sobre el producto escrito podría haber limitado la buena actuación en los criterios de la competencia organizativa y del uso del lenguaje académico y específico.

A partir de las respuestas expuestas en el gráfico 49, comentamos las estrategias sociales que han utilizado los participantes de Derecho-2 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

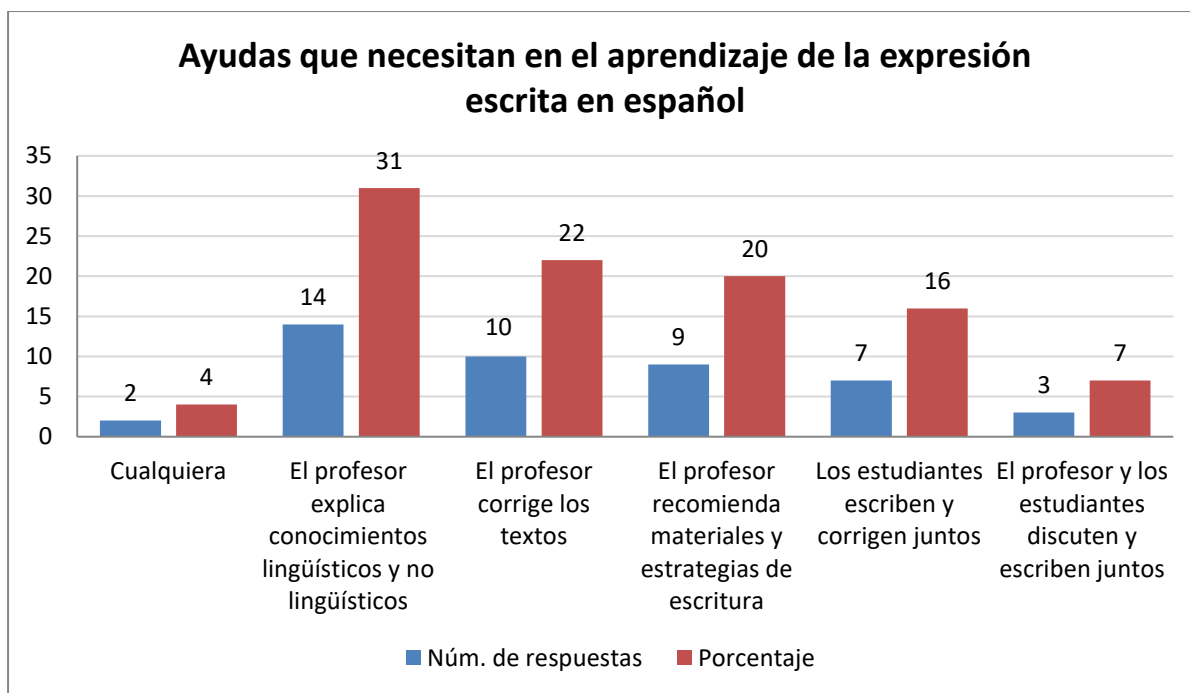


Gráfico 49. Ayudas que necesitan los participantes de Derecho-2 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

Como muestra el gráfico 49, respecto a las ayudas que precisan en el aprendizaje de la expresión escrita, el 31 % de los participantes necesita la explicación de los conocimientos por parte del profesor. Del mismo modo, el 22 % prefiere que el docente les corrija los textos y el 20 % que les recomiende lecturas y estrategias de la expresión escrita. Además, el 23 % de los participantes prefiere las estrategias de aprendizaje a través de los trabajos cooperativos, de la corrección mutua entre los compañeros o con la ayuda del profesor.

Las estrategias andamiadas que necesita Derecho-2 cubren todo el proceso de aprendizaje, desde la recepción hasta la transformación y la producción de conocimientos. Entre estas estrategias, los participantes optan más por los estilos individuales en la recepción y por los estilos individuales y sociales en la transformación y la producción. Además, algunos prefieren aprender la expresión escrita de forma autónoma.

De estos resultados deducimos que, aunque numerosos participantes prefieren la recepción pasiva de los conocimientos nuevos, no dejan de producir habilidades cognitivas superiores en

las prácticas escritas ni de apreciar las estrategias sociales en el aprendizaje de la expresión escrita. Consideramos que estas estrategias, que coinciden con los procesos cognitivos superiores de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) y con las estrategias andamiadas para conseguir la Zona de Desarrollo Próximo expandido de van Lier (2004) (véanse, respectivamente, el apartado 2.2 y el apartado 2.3.2.1), constituyen las razones por las cuales los participantes pueden mostrar el pensamiento crítico sobre el tema desde el criterio 1b, como comentábamos en el apartado 5.5.1.

Las respuestas expuestas en el gráfico 50 muestran las estrategias afectivas que los participantes de Derecho-2 han utilizado en el aprendizaje de la expresión escrita.

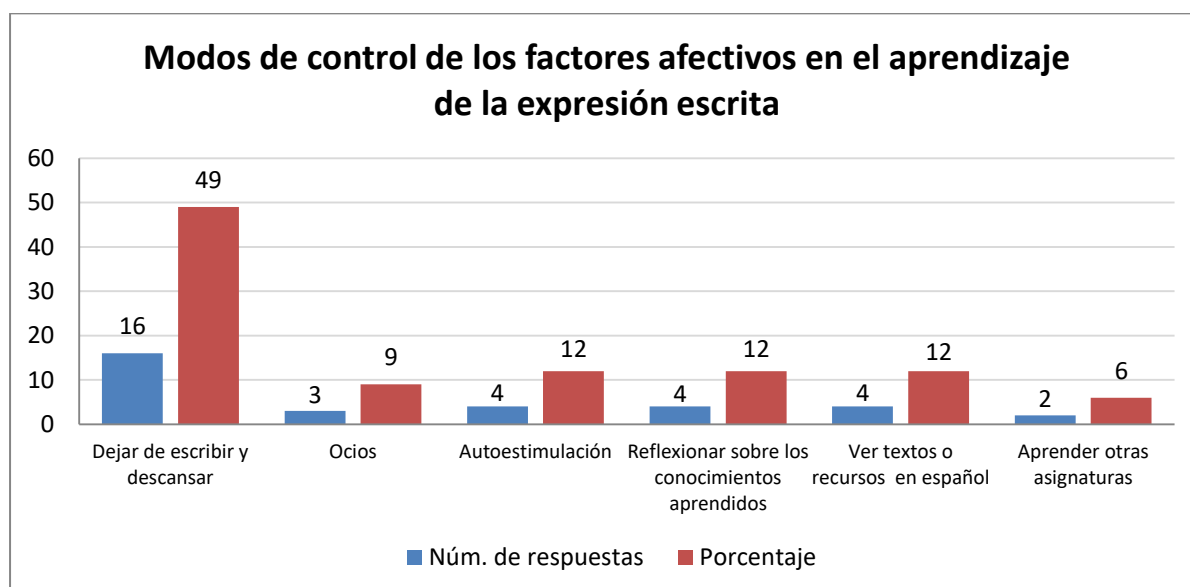


Gráfico 50. Modos de control de los factores afectivos que emplean los participantes de Derecho-2 en el aprendizaje de la expresión escrita.

Como muestra el gráfico 50, según la valoración de las estrategias afectivas aplicadas en la expresión escrita, el 58 % de los participantes prefiere los métodos de relajación, mientras que el resto opta por las estrategias de concentración en la expresión escrita, como la autoestimulación (12 %), reflexionar sobre los conocimientos (12 %), ver recursos en español (12 %) o aprender otras disciplinas (6 %).

Entre todas estas estrategias, se destacan las de aprovechar los materiales y los recursos para motivar la expresión escrita, porque las redacciones cuyos autores eligieron esta táctica de aprendizaje obtuvieron mejor valoración en la perspectiva A. Es decir, incluyeron más contenidos pertinentes sobre el tema y aportaron más reflexiones. No obstante, pocos participantes utilizaron este tipo de estrategias estimulantes. En efecto, la mayor parte de Derecho-2 todavía carece de estrategias afectivas para concentrarse en la expresión escrita, sobre todo, en lo referente al aprovechamiento de los abundantes recursos y materiales lingüísticos y jurídicos de los que dispone el Grupo de Derecho, que deberían considerarse en el proceso de la enseñanza.

5.5.3 Resumen de los principales hallazgos de Derecho-2

A partir del análisis de las redacciones, que presentamos en el apartado 5.5.1, resumimos las características generales de la expresión escrita de Derecho-2.

La mayor parte de los participantes de Derecho-2 ha alcanzado el suficiente, incluso algunos han mostrado méritos en la expresión escrita. Respecto a las distintas competencias, la mayoría ha dominado la competencia organizativa a nivel avanzado y ha presentado los contenidos a un nivel aceptable. Sin embargo, los participantes también han mostrado grandes deficiencias en el uso del lenguaje académico y específico.

En general, cada participante ha obtenido una valoración diferente en cada criterio analítico. Los criterios mejor valorados han sido los referentes a la aportación de reflexiones personales sobre el tema, al establecimiento de la coherencia y cohesión entre las oraciones y, por último, a la organización textual. Por tanto, la exposición en las redacciones de ideas críticas y de argumentos justificados sobre los conceptos jurídicos o sobre el aprendizaje integrado de Derecho y español, desde distintas perspectivas, ha hecho de cada texto una obra interesante y peculiar. Asimismo, los contenidos redactados en oraciones y párrafos de forma cohesiva han

contribuido a organizar la parte introductoria, descriptiva, argumentativa y conclusiva de los textos expositivos-argumentativos. Además, la expresión ha sido concisa y objetiva, tanto para las referencias factuales como para las aportaciones personales del discurso académico. No obstante, al contrario de lo expuesto, los errores gramaticales y léxicos, la falta de vocabulario académico alternativo y las confusiones y errores en los términos jurídicos, que corresponden a las incompetencias comunicativas, todavía son comunes en el grupo. Estas deficiencias podrían haber provocado la escasez de contenidos profundos y específicos sobre el Derecho, así como la comunicación ineficaz con el lenguaje académico y específico en numerosos textos. Por otro lado, hemos observado que los aciertos han sido más evidentes en las redacciones en chino. Incluso, las deficiencias advertidas en algunas redacciones en español o bien desaparecen en el texto en chino, o bien se convierten en aciertos. En cuanto al último punto, destacamos los contenidos disciplinares específicos, el lenguaje académico y el uso correcto y suficiente de vocabulario académico y de términos específicos.

Según los resultados del cuestionario junto con la actuación de la expresión escrita de los participantes analizados en el apartado 5.5.2, intentamos establecer las causas de los aciertos y las deficiencias de Derecho-2 en relación con las estrategias de aprendizaje empleadas por los participantes y con la pedagogía utilizada en el Grupo de Derecho.

Los estudiantes han mostrado cierta capacidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras así como en el desarrollo de las destrezas comunicativas, incluso en un período corto de aprendizaje. El elevado nivel de inglés de todo el grupo (intermedio o avanzado) y la experiencia en el aprendizaje de otros idiomas de algunos participantes parecen haber contribuido en la expresión escrita en español y, sobre todo, en la competencia organizativa.

Gracias al aprendizaje del Derecho, los participantes han adquirido los conocimientos jurídicos sistemáticos y también han formado las habilidades cognitivas superiores esenciales para el

desempeño de las profesiones jurídicas, como el análisis, la crítica y la evaluación sobre los contenidos aprendidos. Estas adquisiciones parecen haber ayudado a presentar y organizar los contenidos jurídicos y a realizar las críticas pertinentes de forma lógica en el texto (véase el análisis de las perspectivas A y B).

Numerosos participantes aprecian las prácticas escritas en español fuera del aula. Esta costumbre ayuda a la formación de estrategias beneficiosas para la expresión escrita. Entre estas, se destacan la reflexión previa sobre los conocimientos disciplinares y la autoevaluación del producto escrito, que enriquecen los contenidos y mejoran la organización del texto, y el estilo autónomo de aprendizaje, que contribuye a transformar los conocimientos declarativos en metacognitivos. No obstante, los estilos cooperativos, las estrategias correctivas holísticas, así como el aprovechamiento de los recursos extrínsecos del Grupo de Derecho, no están implicados en la pedagogía de este grupo y, creemos que son necesarios para un aprendizaje más eficaz y motivador de la expresión escrita basada en contenidos específicos.

Por último, consideramos que la pedagogía de Derecho-2 necesita una integración más sistemática de los conocimientos jurídicos hispánicos y de las prácticas escritas en español, aprovechando las habilidades cognitivas superiores del alumnado. Según los contenidos del currículo, presentados en el apartado 4.5.2.2, y las respuestas de los participantes en el cuestionario, comentadas en el apartado 5.5.2, obtenemos las siguientes conclusiones.

- 1) El Curso Internacional para el grupo de Derecho sirvió de gran ayuda para desarrollar las competencias de la expresión escrita basada en contenidos específicos, aunque no se centrara en esta destreza
- 2) Las asignaturas dedicadas al aprendizaje del español general no incluyen el aprendizaje del lenguaje jurídico.
- 3) Las asignaturas integradas en Derecho y español de inmersión parcial no consideran la expresión escrita basada en contenidos jurídicos.

Por estas razones, los participantes todavía muestran grandes dificultades en algunos aspectos de la expresión escrita basada en contenidos jurídicos, sobre todo, en el uso del lenguaje jurídico para expresar los conocimientos específicos. Esto se ha reflejado, principalmente, en la carencia de conocimientos profundos sobre el tema y en la incompetencia comunicativa de algunas redacciones (véase el apartado 5.4.1).

5.6 Comparación de los resultados de los tres grupos

En este apartado, comparamos la expresión escrita reflejada en la realización de las tareas así como las respuestas del cuestionario entre los tres grupos. El motivo principal de la comparación es contrastar las diferencias y las similitudes en la expresión escrita y explicar las posibles causas de los méritos y las deficiencias generalizadas en los distintos grupos desde perspectivas de la intervención pedagógica, las experiencias y las estrategias del aprendizaje. En los gráficos 51, 52 y 53, comparamos los resultados de los indicadores obtenidos en los tres grupos a partir de la puntuación en la valoración general, en las perspectivas holísticas y en los criterios analíticos.

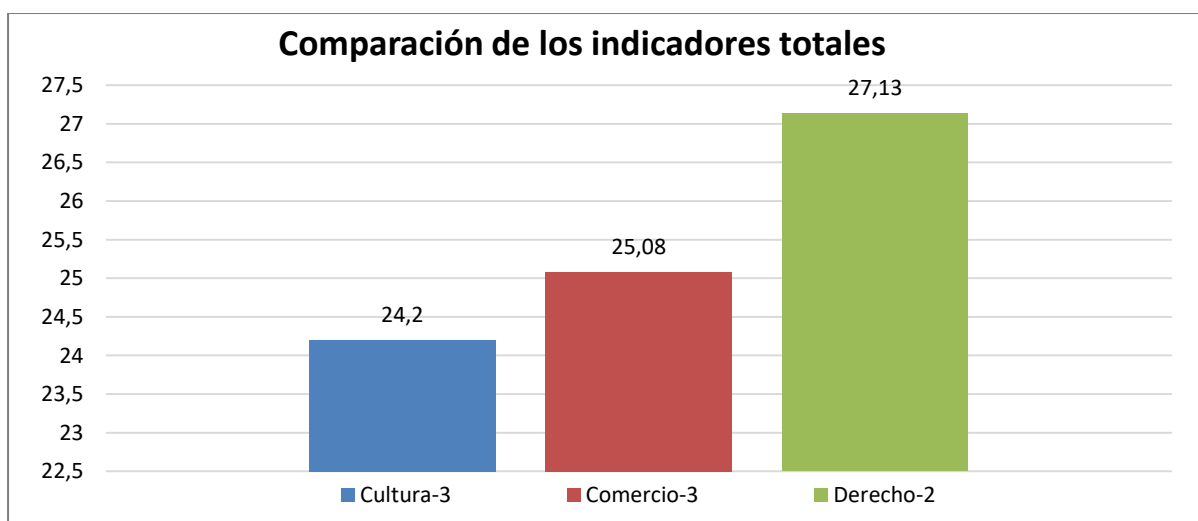


Gráfico 51. Comparación de los indicadores totales obtenidos por los participantes de Cultura-3, Comercio-3 y Derecho-2.

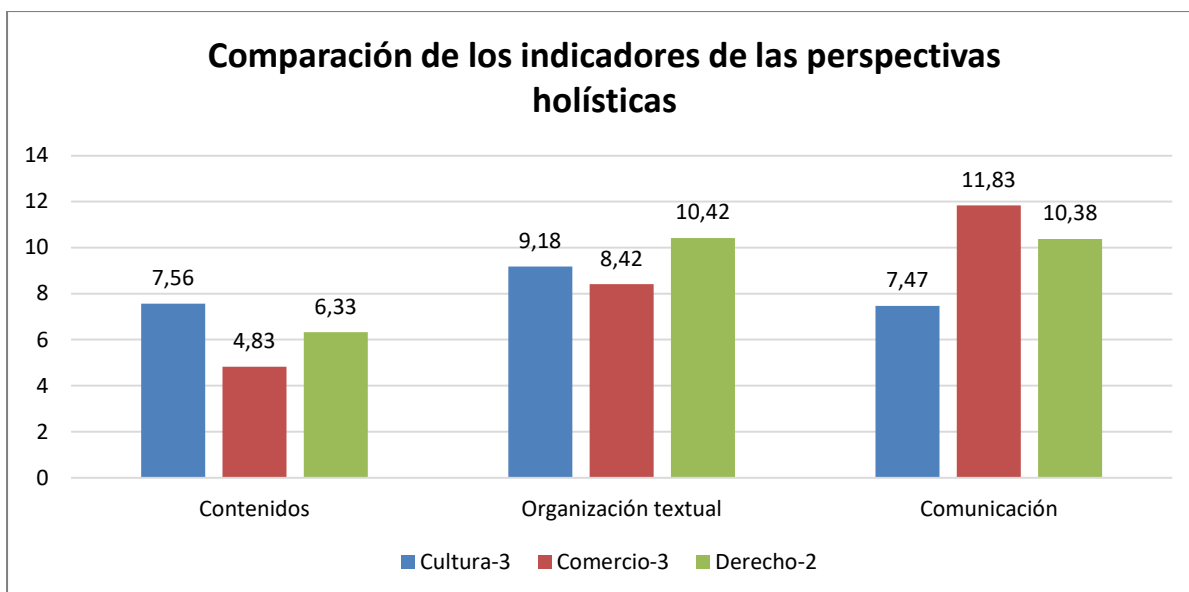


Gráfico 52. Comparación de los indicadores obtenidos por los tres grupos en las perspectivas holísticas.

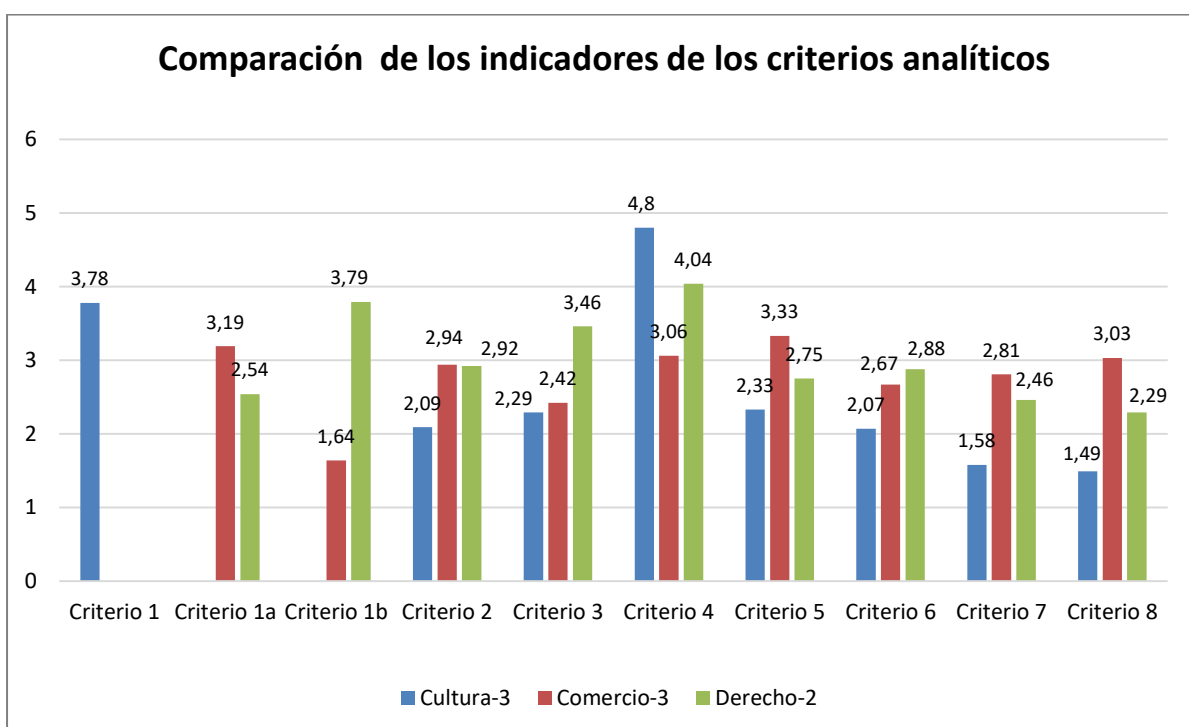


Gráfico 53. Comparación de los indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Cultura-3, Comercio-3 y Derecho-2.

Según la valoración general, Derecho-2 es el único grupo cuyo indicador total ha alcanzado el suficiente (véase el gráfico 51). En este sentido, la mayoría de los participantes de Derecho-2, aunque se encuentran en un curso inferior a los otros dos grupos, han realizado una actuación

mejor en la expresión escrita basada en contenidos específicos que los de Comercio-3 y Cultura-3.

Desde las perspectivas holísticas (véase el gráfico 52), por una parte, los tres grupos muestran grandes deficiencias en el uso del lenguaje académico y específico, mientras que se aproximan al suficiente en la competencia organizativa, aunque con ciertas deficiencias. Por otra parte, también observamos diferencias entre ellos. Según la presentación de contenidos, Cultura-3 supera a los otros dos gracias a los contenidos preestablecidos incluidos en la traducción. Pero en la valoración de las dos redacciones libres, Comercio-3 muestra más fallos que Derecho-2. En la competencia organizativa, Derecho-2 es el grupo mejor evaluado. Por último, en el uso del lenguaje académico y específico es donde más diferencias encontramos entre los grupos: Comercio-3 supera por poco a Derecho-2, mientras que Cultura-3 obtiene la peor puntuación. Los resultados en los criterios analíticos nos revelan que los tres grupos presentan las mayores dificultades en la construcción de oraciones compuestas (criterio 2), en la expresión concisa con el lenguaje académico (criterio 6), en el uso del vocabulario académico (criterio 7) y en el uso de los términos específicos (criterio 8) (véase el gráfico 53). Si contrastamos los tres grupos, Derecho-2 muestra cierta competencia en la aportación de reflexiones personales (criterio 1b) y en la coherencia y cohesión entre las oraciones (criterio 3). Comercio-3 presenta mejor puntuación en la corrección morfosintáctica, léxica y ortográfica (criterio 5) y en el uso de los términos y expresiones específicas (criterio 8), pero es menos competente que los otros dos en la organización textual (criterio 4) y que Derecho-2 en la aportación personal (criterio 1b). Por último, Cultura-3 actúa mejor en la organización textual predeterminada (criterio 4), no obstante, es el que peor resultados obtiene en el resto de criterios.

Por otro lado, respecto a las diferencias internas de cada grupo, los participantes de Cultura-3 son los que muestran mayor divergencia en los resultados de los distintos criterios, aunque en

general los participantes han fallado en muchos aspectos. En Derecho-2 las diferencias de puntuación de los participantes en los distintos criterios no son señaladas y la mayoría presentan aciertos en las redacciones. Por último, la actuación de los participantes de Comercio-3 en los criterios es regular y cercana al suficiente, excepto en la aportación de reflexiones personales (criterio 2) que ha sido muy deficiente.

Basándonos en lo expuesto, comparamos los perfiles, las experiencias de aprendizaje, las dificultades y las estrategias empleadas en la expresión escrita de los participantes de los tres grupos según las respuestas del cuestionario.

En las tablas 39, 40 y 41, contrastamos el perfil de los participantes de cada grupo.

Tabla 39. *Comparación de la edad de los participantes*

Edad	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
18	-	-	2/24 (8 %)
19	-	1/36 (3 %)	11/24 (46 %)
20	6/45 (13 %)	9/36 (25 %)	10/24 (42 %)
21	20/45 (45 %)	20/36 (55 %)	1/24 (4 %)
22	15/45 (33 %)	6/36 (17 %)	-
23	4/45 (9 %)	-	-

Tabla 40. *Comparación del sexo de los participantes*

Sexo	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Femenino	40/45 (89 %)	32/36 (89 %)	20/24 (83 %)
Masculino	5/45 (11 %)	4/36 (11 %)	4/24 (17 %)

Tabla 41. *Comparación de la carrera universitaria de la que proceden los participantes*

Carrera universitaria	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Derecho	-	-	24/24 (100 %)
Estudios Hispánicos	45/45 (100 %)	36/36 (100 %)	-

Dado que los participantes pertenecen a varios cursos, los grupos presentan diferentes rangos de edad (véase la tabla 39). Entre ellos, los participantes de Cultura-3 son los más mayores y los de Derecho-2, los menores. Mientras que las edades de Cultura-3 y Comercio-3 se concentran entre los 20 y los 22 años, en Derecho-2 se agrupan entre los 18 y los 20 años. Cabe señalar que, según el análisis del corpus, los participantes de menor edad no han quedado más atrasados en las competencias en la expresión escrita que los mayores. Al contrario, en algunos aspectos los participantes de Derecho-2 han mostrado buena actuación. Es decir, la edad no ha sido un factor determinante en la valoración de la expresión escrita.

Por otro lado, los tres grupos se componen mayoritariamente de alumnas, sobre todo, en Cultura-3 y Comercio-3 (véase la tabla 40). Estos datos corroboran que las mujeres en China se inclinan más por el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en general, están más interesadas por las carreras de Humanidades. Por esta razón, las características e intereses de las alumnas son aspectos de gran importancia en el análisis y el diseño de materiales dirigidos al alumnado chino, que trabajaremos en los capítulos VI y VII.

Los participantes de Cultura-3 y Comercio-3 proceden de la carrera de Estudios Hispánicos, mientras que los de Derecho-2 proceden de Derecho (véase la tabla 41). Basándonos en la actuación de la expresión escrita de los grupos, consideramos que la pedagogía de Derecho-2, que integra más el aprendizaje de español y de contenidos no lingüísticos, es más eficaz para desarrollar las competencias de presentación y organización de contenidos específicos en la expresión escrita. En cambio, la pedagogía de Comercio-3, enfocada en el español general, resulta más eficaz en el dominio de la competencia comunicativa general. No obstante, la competencia comunicativa específica ha sido la más deficiente en los tres grupos.

A continuación comparamos la experiencia de los participantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras en tablas 42, 43, 44 y 45.

Tabla 42. *Comparación de la experiencia en el estudio del español*

Experiencia en el estudio del español	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Desde la carrera universitaria	44/45 (98%)	36/36 (100%)	23/24 (96%)
Un mes del curso de Español Básico antes de la carrera universitaria	-	-	1/24 (4%)
Tres meses del curso de Español Básico antes de la carrera universitaria	1/45 (2%)	-	-

Respecto a la experiencia en el estudio del español (tabla 42), casi todos los participantes comenzaron a estudiar español en la carrera universitaria, excepto uno de Cultura-3 y otro de Derecho-2, que recibieron un curso de nivel básico de corta duración. Debido a que los participantes de nuestro estudio presentan la misma experiencia en el estudio del español, afirmamos que las diferencias entre ellos, en el dominio de las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita, podrían deberse a la pedagogía aplicada en el grupo, así como en las estrategias utilizadas por los propios participantes.

Según la comparación de la experiencia y del dominio del inglés entre tres grupos en las tablas 43, 44 y 45, destacamos las siguientes observaciones.

Tabla 43. *Comparación de la experiencia en el estudio del inglés*

Experiencia en el estudio del inglés	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Educación infantil	9/45 (20 %)	4/36 (11 %)	6/24 (25 %)
Escuela primaria	33/45 (76 %)	28/36 (78 %)	17/24 (71 %)
Escuela secundaria	2/45 (4 %)	4/36 (11 %)	1/24 (4 %)

Tabla 44. *Comparación del nivel de inglés¹⁷³*

Nivel de inglés	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Nivel básico	17/45 (38%)	11/36 (30%)	-
Nivel intermedio	27/45 (60%)	24/36 (67%)	20/24 (83%)
Nivel avanzado	1/45 (2%)	1/36 (3%)	4/24 (17%)

¹⁷³ Los datos en negrita en esta tabla así como en algunas otras tablas en el apartado 5.6 son los que destacan grandes diferencias entre los tres grupos.

Tabla 45. *Comparación del nivel de la expresión escrita en español e inglés*

Nivel de la expresión escrita en español e inglés	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Mejor en inglés que en español	19/45 (42%)	15/36 (42%)	24/24 (100%)
Mejor en español que en inglés	4/45 (9%)	4/36 (11%)	-
No hay mucha diferencia entre los dos idiomas	22/45 (49%)	17/36 (47%)	-

Los tres grupos comparten similitudes en la experiencia del aprendizaje del inglés (véase la tabla 43). Por un lado, cerca del 70 % de los participantes de cada grupo estudian el inglés desde la escuela primaria, es decir, tienen una experiencia aproximada de unos 10 u 11 años. Por otro lado, la mayoría de los participantes de Derecho-2 empezaron el aprendizaje en la educación infantil y los de Comercio-3 en la escuela secundaria.

No obstante, el nivel de inglés difiere mucho entre Derecho-2 y los otros dos grupos (véase la tabla 44). Mientras que todos los participantes de Derecho-2 alcanzan al nivel intermedio o avanzado, la mayoría de Comercio-3 y Cultura-3 se encuentran en un nivel básico o intermedio. De manera similar, el grupo de Derecho-2, al completo, domina mejor la destreza escrita en inglés que en español a un nivel intermedio-avanzado (véase la tabla 45). En cambio, la mayoría de los participantes de Cultura-3 y de Comercio-3 posee una destreza escrita de los dos idiomas a un nivel básico-intermedio, según la actuación de la expresión escrita en español. Según lo expuesto, concluimos que, aunque los tres grupos comparten la experiencia del aprendizaje del inglés, Derecho-2 ha revelado una mayor capacidad de aprendizaje de idiomas extranjeros, incluso en la destreza escrita, que los otros dos grupos. Además, debido a esta diferencia en el nivel de inglés, Derecho-2 ha mostrado mejores facultades en el desarrollo de las competencias de presentación y organización de contenidos, mientras que Cultura-3 y Comercio-3 han cometido más errores interlingüales por la influencia del inglés, como comentábamos en los apartados respectivos.

En la tabla 46 comparamos las dificultades que los participantes han encontrado en la realización de la tarea escrita.

Tabla 46. *Comparación de las dificultades en la expresión escrita*

Dificultades en la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Vocabulario específico	43/45 (96%)	28/36 (78%)	13/24 (54%)
Expresiones con lenguaje académico	19/45 (42%)	11/36 (31%)	13/24 (54%)
Vocabulario general	-	2/36 (6%)	18 /24 (75%)
Gramática	22/45 (49%)	6/36 (17%)	14/24 (58%)
Organización textual	16/45 (36%)	3/36 (8%)	10/24 (42%)
Conocimientos no lingüísticos	21/45 (47%)	23/36 (64%)	1/24 (4%)
Construcción de sintagmas y oraciones compuestas	6/45 (13%)	1/36 (3%)	4/24 (17%)

Como muestra la tabla 46, por una parte, observamos algunas similitudes entre los tres grupos: todos han mostrado dificultades en el vocabulario específico general, pero ha sido más destacado en Cultura-3 y menos en Derecho-2. También, el uso del lenguaje académico ha sido un problema para la mayor parte de los participantes, aunque en Derecho-2 ha sido más acentuado y menos en Comercio-3. Por otra parte, encontramos algunas diferencias: el vocabulario académico es una dificultad subrayada en Derecho-2, pero no tanto en los otros dos grupos. La dificultad en la gramática y en la organización textual destacan en Derecho-2 y Cultura-3, pero no en Comercio-3. Por último, el desconocimiento del contenido no lingüístico es elevado en Comercio-3 y Cultura-3, y mínimo en Derecho-2.

De hecho, las dificultades expresadas por los participantes de Derecho-2 son mucho más numerosas de lo que se ha reflejado en la realización de la tarea escrita (véase el apartado 5.5.1). Por ejemplo, muchos participantes indicaron que tuvieron dificultades en la organización textual, pero la mayoría actuó bien en el criterio 4. En cambio, un gran número de participante de Cultura-3 y Comercio-3 no fue consciente de las dificultades que tuvieron

en la expresión escrita. Por ejemplo, solo unos pocos mencionaron tener dificultades en la estructuración de las ideas en oraciones compuestas, sin embargo, la mayoría falló en el criterio 2 (véanse los apartados 5.3.1 y 5.4.1).

La tabla 47 nos permite comparar la contribución de las asignaturas en la expresión escrita según los participantes de los tres grupos.

Tabla 47. *Comparación de las asignaturas que han contribuido en la expresión escrita según los participantes*

Asignaturas que han contribuido en la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Ninguna	8/45 (18%)	6/36 (17%)	-
Todas	2/45 (4%)	-	-
Lectura Intensiva	15/45 (33%)	13/36 (36%)	23/24 (96%)
Traducción Directa e Inversa	7/45 (16%)	5/36 (14%)	-
Gramática y Vocabulario	18/45 (40%)	-	-
Escritura	3/45 (7%)	-	-
Otras asignaturas dedicadas al aprendizaje del español general	1/45 (2%)	2/36 (6%)	-
Asignaturas no lingüísticas (impartidas en chino)	-	-	12/24 (50%)
Asignatura que combina una especialidad no lingüística y el español (inmersión parcial)	-	-	13/24 (54%)
Asignatura que combina una especialidad no lingüística y el español (inmersión total)	4/45 (9%)	21/36 (58%)	24/24 (100%)

Como muestra la tabla 47, respecto a la contribución de las asignaturas en la expresión escrita, por un lado, muchos de los participantes de los tres grupos destacan la funcionalidad de las clases enfocadas al español general, sobre todo, de Lectura Intensiva, donde aprenden los conocimientos lingüísticos y las destrezas comunicativas de manera sintética. Por otro lado, solo los participantes de Derecho-2 mencionaron la efectividad de las materias no lingüísticas de inmersión parcial. En cuanto a las asignaturas integradas en contenidos específicos y español

de inmersión total, todo el grupo de Derecho estuvo de acuerdo en su contribución, pero solo la mitad de Comercio-3 y unos pocos de Cultura-3 reconocieron su funcionalidad. Además, Derecho-2 es el único grupo en el que ningún participante negó el papel positivo de las asignaturas para la expresión escrita.

Según lo comentado, concluimos que el grado de satisfacción sobre el currículo es más elevado en Derecho-2, menor en Comercio-3 e inferior en Cultura-3. En otras palabras, hay más participantes en Derecho-2, en comparación con los demás grupos, que consideran que el currículo insertado en su programa es eficaz para desarrollar las competencias en la expresión escrita basada en contenidos específicos. Creemos que eso puede deberse a la diferencia pedagógica del currículo. El currículo de Derecho-2 tiene un carácter multidisciplinar y se compone de materias enfocadas en el aprendizaje del español, de materias jurídicas y de asignaturas integradas en Derecho y español de inmersión parcial y total (véase el apartado 4.5.2). En cambio, el currículo de Cultura-3 y Comercio-3 consiste, en su mayor parte, en materias dedicadas al aprendizaje del español general. En este sentido, aunque ningún currículo se ha establecido de acuerdo con AICLE, el de Derecho-2 es el más parecido a este enfoque. En la tabla 48 comparamos las estrategias cognitivas que los participantes de los tres grupos han utilizado para aprender la expresión escrita.

Tabla 48. *Comparación de los métodos y prácticas utilizadas para aprender la expresión escrita*

Métodos y prácticas utilizadas para aprender la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Casi no practica la expresión escrita fuera del aula	24/45 (53%)	26/36 (72%)	8/24 (33%)
Leer textos en español	12/45 (27%)	5/36 (14%)	7/24 (29%)
Repasar la gramática	2/45 (4%)	1/36 (3%)	1/24 (4%)
Memorizar vocabulario usual	7/45 (16%)	3/36 (8%)	7/24 (29%)
Memorizar oraciones usuales	2/45 (4%)	-	8/24 (33%)
Escribir y traducir con frecuencia	4/45 (9%)	2/36 (6%)	1/24 (4%)
Aprender expresiones con recursos audiovisuales	3/45 (7%)	-	-

En cuanto a las estrategias utilizadas en el aprendizaje de la expresión escrita (véase la tabla 48), por una parte, hay más participantes de Derecho-2, que realizan prácticas escritas habituales en español, que de Cultura-3 y Comercio-3. Por otra parte, solo unos pocos participantes de los tres grupos aplican algunas estrategias escritas. No obstante, el porcentaje es más elevado en Derecho-2, que destaca en la práctica de la lectura o en la memorización de léxico y oraciones usuales.

En función de lo expuesto, concluimos que, por un lado, la mayoría de los participantes de Cultura-3 y de Comercio-3 no aprecian la destreza escrita del español en el aprendizaje y, por otro lado, que la falta de estrategias escritas es común en los tres grupos. Asimismo, las escasas estrategias utilizadas consisten únicamente en memorizar contenidos lingüísticos y subdimensiones lingüísticas a través de la lectura, que corresponden a los dominios cognitivos inferiores. Es decir, los estudiantes parecen no recurrir a las estrategias cognitivas superiores, ni tampoco la visión holística en el aprendizaje de la expresión escrita. Estas carencias restringen el dominio del lenguaje metacognitivo que se requiere en la expresión escrita creativa basada en contenidos específicos, comentado en el apartado 2.4.3.

Las tablas 49, 50 y 51 nos permiten comparar las estrategias cognitivas empleadas en el proceso de la expresión escrita.

Tabla 49. *Comparación de las estrategias previas a la expresión escrita*

Estrategias previas a la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Ninguna	13/45 (29%)	9/36 (25%)	2/24 (8%)
Buscar palabras desconocidas en el diccionario	21/45 (47%)	-	23/24 (96%)
Buscar contenidos no lingüísticos en Internet	-	14/36 (39%)	2/24 (8%)
Repasar contenidos lingüísticos y no lingüísticos aprendidos	1/45 (2%)	11/36 (31%)	11/24 (46%)
Usar el traductor	1/45 (2%)	-	2/24 (8%)
Repasar la gramática	-	-	5/24 (21%)
Repasar el vocabulario	-	3/36 (8%)	-
Analizar la macroestructura del texto chino	16/45 (36%)	-	-

Tabla 50. *Comparación de las estrategias empleadas durante la expresión escrita*

Estrategias durante la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Escribir directamente en español	16/45 (36%)	21/36 (58%)	2/24 (8%)
Traducir la estructura básica de la oración y agregar los componentes gramaticales secundarios	9/45 (20%)	-	-
Traducir desde las palabras clave	7/45 (16%)	-	-
Construir un esquema del texto en español	-	8/36 (22%)	13/24 (54%)
Construir un esquema del texto en chino	-	-	4/24 (17%)
Escribir el primer borrador	-	5/36 (14%)	2/24 (8%)
Escribir en chino y traducirlo en español	-	2/36 (6%)	5/24 (21%)
Escribir en inglés y traducirlo en español	-	-	1/24 (4%)

Tabla 51. *Comparación de las estrategias posteriores a la expresión escrita*

Estrategias posteriores a la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Ninguna	20/45 (44%)	31/36 (86%)	7/24 (29%)
Leer el texto y corregir la gramática	7/45 (16%)	3/36 (8%)	14/24 (58%)
Leer el texto y corregir el vocabulario	14/45 (31%)	-	-
Mejorar la expresión de todo el texto	4/45 (9%)	1/36 (3%)	6/24 (25%)

Respecto a los procesos previos a la expresión escrita, los participantes de Derecho-2 realizan más preparaciones que los de Cultura-3 y Comercio-3 (véase la tabla 49). Un porcentaje elevado de Cultura-3 y de Derecho-2 busca vocabulario general o específico en el diccionario mientras que la mayoría de Comercio-3 indaga sobre informaciones disciplinares en Internet. Por último, una mayor parte de Derecho-2 y de Comercio-3 repasa más los contenidos lingüísticos y no lingüísticos aprendidos sobre el tema que Cultura-3.

En cuanto a las estrategias empleadas durante la expresión escrita, Cultura-3 y Comercio-3 utilizan más las estrategias centradas en las subdimensiones lingüísticas, mientras que las enfocadas en la visión holística sobre la macroestructura del texto se aplican más en Derecho-2 (véase la tabla 50). Sobre el primer aspecto, destacamos el mayor porcentaje de traducción/redacción directa en Cultura-3 y Comercio-3, y la traducción desde la estructura sintáctica básica o desde las palabras claves en Cultura-3. Respecto al segundo aspecto, hacemos referencia al mayor porcentaje de participantes que usan la elaboración de un esquema o de un primer borrador en Derecho-2.

Las estrategias posteriores a la expresión escrita, en general, han sido las menos empleadas (véase la tabla 51). Por un lado, los tres grupos carecen de estrategias correctivas, pero se recalca más en Comercio-3, porque la mayoría de los participantes no realizó ninguna autoevaluación. Por otro lado, en general, las estrategias correctivas centradas en las

subdimensiones lingüísticas se utilizan más que las holísticas, pero sobre todo en Cultura-3, donde un elevado porcentaje de participantes corrigió la gramática o el vocabulario y casi ninguno mejoró la expresión del texto completo.

Según lo expuesto, concluimos que, aunque la falta de estrategias correctivas es general en los tres grupos, hay más participantes de Derecho-2 que utilizan las estrategias cognitivas superiores y holísticas que Comercio-3 y Cultura-3. Esto significa que Derecho-2 produce textos más cohesivos a nivel fraseológico, oracional y textual, como señalamos en los aciertos de la competencia organizativa en el apartado 5.5.1. Asimismo, en comparación con la redacción libre de Comercio-3, los textos de Derecho-2 contienen contenidos más críticos y reflexivos (véanse los méritos del criterio 1b presentados en el apartado 5.5.1).

En la tabla 52 contrastamos las estrategias sociales que los participantes de los tres grupos necesitan en el aprendizaje de la expresión escrita en español.

Tabla 52. *Comparación de las ayudas que necesitan los participantes en el aprendizaje de la expresión escrita en español*

Ayudas que necesitan en el aprendizaje de la expresión escrita en español	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Cualquiera	6/45 (13%)	10/36 (28%)	2/24 (8%)
El profesor explica conocimientos lingüísticos y no lingüísticos	22/45 (49%)	19/36 (53%)	14/24 (58%)
El profesor recomienda materiales y estrategias de expresión escrita	13/45 (29%)	6/36 (17%)	9/24 (38%)
El profesor corrige los textos	3/45 (7%)	6/36 (17%)	10/24 (42%)
El profesor exige tareas escritas obligatorias	9/45 (20%)	4/36 (11%)	-
El profesor y los estudiantes discuten y escriben juntos	4/45 (9%)	1/36 (3%)	3/24 (13%)
Los estudiantes escriben y corrigen juntos	4/45 (9%)	1/36 (3%)	7/24 (29%)

Como muestra la tabla 52, las estrategias individuales y de obediencia se usan mucho más que las sociales en los tres grupos. Esto se refleja en el elevado porcentaje de participantes que

admite precisar de explicaciones, recomendaciones, correcciones y exigencias por parte del profesor, y en la minoría que prefiere las discusiones, las prácticas de la expresión escrita en grupo o las correcciones cooperativas. No obstante, este fenómeno es menos evidente en Derecho-2 que en los otros dos grupos, porque la mayor parte eligió las estrategias sociales en vez del aprendizaje pasivo. Es decir, los tres grupos muestran un estilo de aprendizaje predominante pasivo, pero Derecho-2 tiende más al estilo activo que los otros grupos.

Consideramos que el equilibrio de las estrategias sociales e individuales tienen una relación directa con la actuación de la expresión escrita basada en contenidos específicos, sobre todo, porque contribuyen a la aportación de las reflexiones personales en la redacción libre y en la organización del texto, como destacamos en los aciertos en la competencia de presentación y organización de contenidos de Derecho-2 comentados en el apartado 5.5.1. Esto podría deberse a que la expresión escrita requiere de los dominios cognitivos altos formados con el esfuerzo propio, más que de las estrategias andamiadas¹⁷⁴ (véase el apartado 2.3.2.1).

No obstante, debido a la rígida costumbre del aprendizaje pasivo de lenguas extranjeras que impera en el contexto chino, comentada en el capítulo IV, la mayoría de los participantes de los tres grupos depende demasiado de la explicación de las subdimensiones lingüísticas y de las correcciones de los textos por parte del profesor con el objetivo principal de superar los exámenes. En cambio, desaprecian el desarrollo holístico de las competencias metacognitivas requeridas en la expresión escrita a nivel creativo, como proponíamos en el apartado 3.2.2.3. En este sentido, una enseñanza facilitadora e interactiva centrada en el alumnado debería estar implicada en la pedagogía de la expresión escrita en español para el alumnado chino.

¹⁷⁴ Andamiaje de la parte más capacitada, colaboración con personas de capacidad parecida, préstamo de ayuda al aprendiz menos capacitado e interiorización de estrategias de aprendizaje.

Por último, comparamos las estrategias afectivas utilizadas en el aprendizaje de la expresión escrita de los tres grupos (véase la tabla 53).

Tabla 53. *Comparación de los modos de control de los factores afectivos en el aprendizaje de la expresión escrita*

Modos de control de los factores afectivos en el aprendizaje de la expresión escrita	Cultura-3	Comercio-3	Derecho-2
Dejar de escribir y descansar	23/45 (51%)	20/36 (56%)	16/24 (67%)
Ocios	3/45 (7%)	4/36 (11%)	3/24 (13%)
Autoestimulación	17/45 (38%)	10/36 (28%)	4/24 (17%)
Reflexionar sobre los conocimientos aprendidos	3/45 (7%)	3/36 (8%)	4/24 (17%)
Ver textos o recursos en español	6/45 (13%)	-	4/24 (17%)
Aprender otras asignaturas	1/45 (2%)	-	2/24 (8%)

Acerca de las estrategias afectivas expuestas en la tabla 53, hemos advertido la gran falta de uso de estrategias emocionales en los participantes de los tres grupos para concentrarse o estimular la expresión escrita basada en contenidos específicos. Por ejemplo, la mayoría de los participantes emplea estrategias de descanso o de ocio, en vez de seguir con la expresión escrita aprovechando los recursos intrínsecos y extrínsecos. No obstante, un porcentaje más elevado de participantes de Derecho-2 aplica más los recursos extrínsecos para motivar la expresión escrita, tales como reflexionar sobre los conocimientos aprendidos o estudiar otras asignaturas. Por tanto, concluimos que la falta de estrategias afectivas en la expresión escrita es un problema común de los tres grupos que podría obstaculizar la expresión escrita basada en contenidos específicos o académicos. En este sentido, una pedagogía motivadora, que aproveche los recursos y materiales didácticos en el aprendizaje para formar las estrategias afectivas propias del alumnado, es necesaria en el contexto chino.

5.7 Conclusiones del capítulo

5.7.1 Necesidades del alumnado chino en la expresión escrita

A partir del estudio cuantitativo y cualitativo de las traducciones y redacciones del corpus, en la tabla 54 concluimos algunas necesidades del alumnado chino en la expresión escrita.

Tabla 54. *Resumen de las necesidades del alumnado chino en la expresión escrita*

Perspectivas	Principales hallazgos
Deficiencias de multiperspectivas en la expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> ● En la competencia comunicativa del español general ● En el conocimiento de la cultura hispánica y de las materias no lingüísticas ● En la competencia organizativa ● En la competencia comunicativa académica ● En el uso del lenguaje específico ● En la competencia metacognitiva
Actuación de la expresión escrita conducidas por distintos enfoques pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ● La incompetencia comunicativa general y específica, el desconocimiento cultural de Cultura-3 ● La carencia de conocimientos comerciales y económicos hispánicos, la incompetencia organizativa y la incompetencia lingüística del español general de Comercio-3 ● Fallos en el lenguaje jurídico, el buen dominio de los conocimientos jurídicos, los dominios cognitivos superiores y la competencia organizativa de Derecho-2
Doble función de las experiencias en el aprendizaje y en el dominio de lenguas extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> ● El dominio de lenguas extranjeras a nivel intermedio-avanzado contribuye a desarrollar la creatividad y a formar estrategias de la expresión escrita ● Las incompetencias organizativas y comunicativas de lenguas extranjeras también se trasladan en la expresión escrita en español ● La experiencia prolongada del aprendizaje de lenguas extranjeras provoca errores interlingüales en la expresión escrita en español
Necesidad de la utilización adecuada de algunas estrategias cognitivas, sociales y afectivas	<ul style="list-style-type: none"> ● La deficiencia en la madurez cognitiva superior ● La carencia de estrategias preparativas, organizativas y correctivas holísticas ● La falta de estrategias sociales y emocionales

- 1) Como muestra la tabla 54, en la expresión escrita basada en contenidos específicos, a pesar de que algunos alumnos han obtenido una buena valoración en la tarea, la mayoría no solo ha mostrado deficiencias en la competencia comunicativa del español general, sino

también ha revelado carencias en el conocimiento de la cultura hispánica y de las materias no lingüísticas, en la competencia organizativa, en el uso del lenguaje académico, y fallos en el lenguaje específico y en la competencia metacognitiva. Todas estas insuficiencias generan contenidos específicos escasos, aportaciones personales pobres, construidas en frases incohesivas en la macroestructura del texto, así como problemas morfosintácticos, ortográficos, confusiones, repeticiones, y el uso de expresiones coloquiales y del lenguaje específico inadecuado en los textos. En resumen, los fallos se ven reflejados tanto en la destreza escrita general como en las competencias basadas en contenidos específicos en español, tal como ha planteado la hipótesis A de este análisis (véase el apartado 5.1).

- 2) Las pedagogías empleadas en los tres grupos, referidas a los diferentes modelos de integración del español y de las disciplinas no lingüísticas, conducen a distintos efectos en la expresión escrita, puesto que la actuación de cada grupo ha compartido muchas similitudes, pero han sido muy diferentes entre los tres grupos. Respecto a las deficiencias, destacan la incompetencia comunicativa general y específica, el desconocimiento cultural de Cultura-3, la carencia de conocimientos comerciales y económicos hispánicos, la incompetencia organizativa de Comercio-3 y los fallos en el lenguaje jurídico de Derecho-2. En cuanto a los aciertos, subrayamos la competencia lingüística del español general de Comercio-3, el dominio de los conocimientos jurídicos, los dominios cognitivos superiores y la competencia organizativa de Derecho-2.

A partir de estas diferencias, entendemos que el enfoque didáctico centrado en los contenidos no lingüísticos y acompañado del aprendizaje del español contribuye en la presentación de los conocimientos disciplinares y en la aportación de las reflexiones pertinentes en la redacción, pero falla en el desarrollo de la competencia comunicativa general y específica, como en Derecho-2. El currículo ajustado al aprendizaje del español general sin especificar en los conocimientos no lingüísticos, resulta ventajoso en la competencia lingüística general, pero desfavorable en la competencia de presentación y organización de los contenidos específicos, como en Comercio-3. Por último, el currículo enfocado en el español general con escasos contenidos disciplinares no es eficaz ni para la presentación de contenidos ni para la competencia comunicativa específica en la expresión escrita, como en Cultura-3. En otras

palabras, los alumnos con una formación cercana a AICLE relevan competencias en ciertos aspectos de la expresión escrita en español basada en contenidos específicos, tal como ha planteado la hipótesis B del análisis (véase el apartado 5.1).

- 3) Las experiencias en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo del inglés, tienen una doble función en la expresión escrita en español del alumnado chino. Por un lado, la competencia comunicativa se generaliza en el uso de las diferentes lenguas extranjeras. Es decir, el dominio de otras lenguas extranjeras a nivel intermedio-avanzado contribuye a desarrollar la creatividad y a formar competencias metodológicas y comunicativas en la expresión escrita en español, como hemos observado en las redacciones de Derecho-2. En cambio, las incompetencias organizativas y comunicativas de otras lenguas extranjeras también se trasladan en la expresión escrita en español, como ha ocurrido en numerosos textos de Cultura-3 y de Comercio-3. Por otro lado, la experiencia prolongada del aprendizaje de otras lenguas extranjeras también provoca algunos errores interlingüales en la expresión escrita en español, que advertimos en Cultura-3 y Comercio-3. En resumen, las experiencias en el aprendizaje y el dominio de otras lenguas extranjeras de los alumnos influyen en la expresión escrita en español, tal como ha planteado la hipótesis C del análisis (véase el apartado 5.1).
- 4) La utilización adecuada de algunas estrategias cognitivas, sociales y afectivas beneficia a la expresión escrita basada en contenidos específicos, pero, en general, son escasas en los tres grupos. A este respecto, destacamos la falta de madurez cognitiva superior, la carencia de estrategias preparativas, organizativas y correctivas holísticas, así como la necesidad de utilizar estrategias sociales y emocionales tanto en el aprendizaje como en la expresión escrita, que observamos en Cultura-3 y Comercio-3. Esto constituye una de las razones de que la expresión escrita de Derecho-2 se valora mejor en ciertos aspectos que en Cultura-3 y Comercio-2. Es decir, los alumnos que activan las habilidades cognitivas superiores y que usan adecuadamente las estrategias sociales y afectivas efectúan mejor la expresión escrita en español, tal como ha planteado la hipótesis D del análisis (véase el apartado 5.1).

Como los tres grupos adoptan los modelos representativos de la enseñanza del español de las universidades chinas, presentados en el capítulo IV, y representan a un conjunto de alumnos

chinos con distintas capacidades intelectuales ¹⁷⁵, consideramos que las observaciones comentadas describen las necesidades del alumnado chino general en la expresión escrita en español. Por tanto, basándonos en estos resultados, en el apartado 5.7.2 propondremos algunas medidas pedagógicas con el objetivo de cubrir las carencias y de mejorar la efectividad didáctica de la expresión escrita en español en el contexto chino.

5.7.2 Implicaciones didácticas derivadas del análisis

Las implicaciones didácticas que proponemos en este apartado se llevan a cabo desde perspectivas de los contenidos didácticos, las metodologías y cuestiones a considerar para la implantación en el contexto chino.

Respecto a los contenidos didácticos, los estudiantes chinos precisan de una formación sistemática y integral en conocimientos comunicativos del español general y específico, en conocimientos de disciplinas no lingüísticas, en conocimientos culturales hispánicos y en habilidades cognitivas superiores para mejorar las competencias de la expresión escrita basada en contenidos específicos. En este sentido, los contenidos didácticos podrían no solo implicar los elementos propiamente lingüísticos del español general, sino también los integran con los elementos mencionados desde la perspectiva holística.

Debido a la gran distancia lingüística y cultural entre el español y el chino, creemos que, por una parte, estos contenidos pueden hacer hincapié en las características morfosintácticas, léxicas y discursivas del lenguaje específico, así como en el uso de expresiones con lenguaje académico. Por otra parte, pueden dar relevancia a los componentes socioculturales y no

¹⁷⁵ Existen diferencias en la capacidad de aprendizaje, en la competencia lingüística general y en la inteligencia entre los tres grupos, puesto que entran en universidades de distintos niveles y con diferente rango de calificación en la Selectividad. Entre ellos, Derecho-2 pertenece a la universidad de primer nivel, Comercio-3 de segundo nivel y Cultura-3 de tercer nivel.

lingüísticos pertinentes al tema de la expresión escrita. Asimismo, resulta necesario desarrollar los dominios metacognitivos para la expresión escrita creativa.

A partir de los contenidos expuestos, planteamos algunas metodologías.

- 1) El aprendizaje de la expresión escrita puede simular contextos comunicativos basados en distintas áreas disciplinares integrando otras destrezas comunicativas y usando los recursos auténticos pertinentes. Asimismo, puede organizarse en procesos preparativos, organizativos y evaluadores para activar las estrategias cognitivas del alumnado. También sugerimos actividades cooperativas entre los compañeros a través del andamiaje del profesor para fomentar un aprendizaje autónomo y creativo.
- 2) Recomendamos incorporar las estrategias afectivas en la pedagogía para motivar la expresión escrita. Por eso, las actividades pueden diseñarse de forma estimulante y desafiante en relación con la vida profesional o académica del alumnado. En este sentido, las actividades pueden partir de prácticas sencillas, continuar con actividades desafiantes y terminar con tareas creativas. Estas estrategias no solo contribuyen a reducir la ansiedad, sino también a inspirar la expresión escrita creativa.

En resumen, estas propuestas basadas en las necesidades del alumnado chino expuestas anteriormente se corresponden con el enfoque AICLE, presentado en los capítulos II y III. De manera similar, la pedagogía de Derecho-2, más parecida a AICLE que la de los otros grupos, contribuye a un aprendizaje relativamente más eficaz. Por estas razones, consideramos que la implantación sistemática del enfoque AICLE puede mejorar la efectividad didáctica de la expresión escrita en el contexto chino superando las deficiencias del alumnado. En efecto, tanto la evaluación de los materiales existentes en el capítulo VI como el diseño del material de la expresión escrita dirigido al alumnado chino en el capítulo VII se llevarán a cabo de acuerdo con el enfoque AICLE.

No obstante, a partir de este análisis, también advertimos que la implantación de AICLE debe tener en cuenta las características peculiares del alumnado chino, tales como la preferencia de los dominios cognitivos inferiores, de las estrategias individuales y de la recepción pasiva de

los conocimientos por parte del profesor. Estas características están fuertemente arraigadas en los enfoques de traducción-gramática y audio-lingual del aprendizaje de lenguas extranjeras y en el aprendizaje orientado a los exámenes en el contexto chino, como hemos comentado en el capítulo IV y como muestran las respuestas al cuestionario en el apartado 5.6.

Para concluir, reflexionamos sobre algunos aspectos que podrían tenerse en cuenta a la hora de aplicar AICLE al contexto chino.

- 1) Los estudiantes chinos suelen depender de la explicación de los conocimientos por parte del profesor. Por este motivo, sugerimos incorporar más *input* y actividades enfocadas en los conocimientos lingüísticos a nivel básico-intermedio. Asimismo, recomendamos emplear el andamiaje lingüístico y disciplinar de forma explícita en la recepción de *input*, en la transformación de los conocimientos y en la producción escrita. Teniendo en cuenta las deficiencias comunicativas más habituales en el corpus, el andamiaje lingüístico puede centrarse en la construcción de las perífrasis, las locuciones, los sintagmas y en las terminologías disciplinares, así como en el uso de las conjunciones y de los marcadores discursivos.
- 2) A partir de las necesidades laborales del alumnado chino, comentadas en el capítulo I, para motivar la expresión escrita, sugerimos elegir temas relacionados con las áreas que solicitan más profesionales que dominen el español en el contexto chino, como el negocio internacional, el Derecho, el turismo, etc. Además, la pedagogía puede incorporar la habilidad intercultural, por ejemplo, contrastando los conocimientos socioculturales entre China y el mundo hispánico.

En síntesis, la enseñanza-aprendizaje eficaz de la expresión escrita en China puede adoptar una actitud holística y proponer el equilibrio entre el enfoque AICLE y las características peculiares del alumnado chino.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DE E/LE PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL: COMPARACIÓN ENTRE LOS UTILIZADOS EN CHINA Y EN ESPAÑA

6.0 Introducción

En este capítulo, iniciamos la investigación sobre el segundo corpus creado para nuestro trabajo: el análisis cualitativo de algunos materiales de E/LE empleados en China y su comparación con otros representativos en España. El análisis de los materiales se lleva a cabo de acuerdo con los principios y las metodologías del enfoque AICLE, presentados en los capítulos II y III y, también tiene en cuenta el contexto de la enseñanza del español en las universidades chinas, las necesidades de la expresión escrita en español en el contexto chino, expuestos en los capítulos IV y V. Con este análisis pretendemos promover una enseñanza-aprendizaje más eficaz de la expresión escrita en español al alumnado chino.

Primero, en el apartado 6.1, presentamos las preguntas e hipótesis de la investigación. Respecto a la metodología del análisis, en el apartado 6.2 se explican la motivación de la selección de los materiales, el corpus de análisis y, la herramienta formulada para nuestro análisis: las fichas AAM (Análisis AICLE de Materiales). De esta manera se evalúan los manuales, los materiales de enseñanza de la expresión escrita y los materiales con fines específicos desde seis perspectivas: el diseño exterior e interior, la macroestructura, el *input*, las actividades procedimentales y el *output*. Asimismo se proponen algunas modificaciones para el uso más eficaz de cada material dirigido al alumnado chino. Para el análisis de cada tipo de material,

comparamos uno utilizado en China con otro utilizado en España.

El interés por el que se rige este análisis es aprovechar los aspectos valiosos de los materiales y eludir los negativos en el diseño del material de la expresión escrita para el alumnado chino que realizaremos en el capítulo VII.

6.1 Preguntas e hipótesis de la investigación

De acuerdo con los objetivos correspondientes expuestos en capítulo I, las preguntas planteadas sobre los materiales analizados son las siguientes:

- 1) ¿Qué papel se le otorga a la expresión escrita en los distintos tipos de materiales?
- 2) ¿Qué enfoque didáctico guía a los materiales respecto a los objetivos, los contenidos y la pedagogía?
- 3) ¿Qué elementos lingüísticos, no lingüísticos y culturales contienen el *input*, las actividades y las tareas escritas? ¿Qué habilidades cognitivas desarrollan?
- 4) El diseño exterior, la presentación del *input*, las actividades y las tareas escritas, ¿consideran los factores afectivos? ¿Qué andamiaje se emplea en las distintas secuenciaciones didácticas?
- 5) ¿En qué se diferencian los materiales empleados en China con los de España? ¿Qué aspectos de estos materiales podemos aprovechar para el alumnado chino?

Para responder a estas cuestiones, hemos formulado las siguientes hipótesis, que comprobaremos a lo largo de este capítulo:

- A. Los materiales didácticos de E/LE utilizados en China, aunque contribuyen al aprendizaje del español, no resultan satisfactorios para llevar a cabo una enseñanza eficaz de la expresión escrita en español.
- B. En comparación con los materiales empleados en España, los de China no resultan prácticos, atractivos ni actuales tanto en el diseño exterior como en la selección del *input*, de las actividades y de las tareas escritas. Asimismo, apenas implican las habilidades cognitivas superiores y las competencias interculturales.

6.2 Metodología del análisis

Para comprobar las hipótesis planteadas, el análisis de los materiales ha seguido los pasos de una investigación rigurosa, desde la motivación de la selección de los materiales, la creación del corpus de análisis hasta la propuesta de la herramienta para realizar el análisis, como presentamos a continuación.

6.2.1 Motivación de la selección de los materiales

Según Martín Peris (1996), la relación entre el uso de los materiales didácticos y los méritos en el aprendizaje es indirecta: el material no existe hasta que el usuario lo actualiza mediante su interpretación. En efecto, la eficacia del material didáctico depende de la manera en que los profesores lo aplican en su pedagogía y de cómo los aprendices lo aprovechan en su estudio. Por esta razón, hemos diseñado un cuestionario¹⁷⁶, dirigido a los profesores chinos, para conocer cómo contribuyen los materiales didácticos de E/LE en la enseñanza de la expresión escrita según la propia experiencia didáctica de los docentes.

Los informantes que intervinieron en el cuestionario fueron 50 profesores procedentes de 36 entidades de la enseñanza del español en China, que corresponden a universidades públicas y privadas, escuelas secundarias e institutos privados. La mayoría de estos profesores tienen una edad comprendida entre los 24 y los 40 años. En cuanto al grado de formación, el 74 % posee el título de máster; el 20 %, el título de grado, y el 4 %, el título doctoral. Las disciplinas que abarcan dichos profesores son variadas: lengua y literatura española, enseñanza del español como lengua extranjera, comercio internacional, administración, turismo, etc.

¹⁷⁶ La versión traducida al español se presenta en el anexo IV-c, los resultados respondidos por los profesores informantes se presentan en gráficos estadísticos en el anexo IV-d.

A partir de las respuestas que ofrecieron los docentes en el cuestionario¹⁷⁷ hemos obtenido algunos resultados interesantes.

Respecto a la manera de seleccionar el *input* para enseñar la expresión escrita en español, el 78 % de los profesores respondieron que recopilan y modifican los recursos auténticos conforme los necesitan, mientras que el 64 % y el 62 %, respectivamente, aprovecha el *input* de los manuales y de los materiales de enseñanza de la expresión escrita de E/LE. Creemos que el porcentaje elevado de profesores que buscan los recursos por sí mismos, en vez de utilizar directamente los contenidos de los materiales publicados, refleja que los materiales existentes no contienen el *input* apropiado para la didáctica que emplean.

De manera similar, en cuanto al diseño de las actividades y tareas escritas, el porcentaje de profesores que diseñan sus propios materiales es del 78 %, mientras que el 68 % aprovecha la didáctica de los materiales de enseñanza de la expresión escrita y el 50 % utiliza los manuales de E/LE. Esta preferencia de los profesores por diseñar sus materiales, en lugar de adoptar los ya existentes, muestra que las actividades y tareas escritas de los materiales didácticos tampoco se ajustan a las necesidades pedagógicas de los profesores chinos.

A través del cuestionario, también hemos recopilado opiniones sobre la idoneidad de seis materiales didácticos, representativos en China, sobre la enseñanza de la expresión escrita en español para el alumnado chino. Los porcentajes obtenidos en la elección de estos materiales son los siguientes: el 32 % para la nueva edición del manual *Español Moderno* [现代西班牙语(新版)] (Dong y Liu, 2014-2016); de los tres materiales de enseñanza de la expresión escrita: el 18 % para *Escritura A1-A2/B1/B2*¹⁷⁸ [循序渐进西班牙语写作初级/中级上/中级下]

¹⁷⁷ Los porcentajes están calculados teniendo en cuenta que cada profesor puede elegir más de una respuesta en cada pregunta del cuestionario.

¹⁷⁸ La denominación *Escritura* de este material es equivalente al término *expresión escrita*.

(Álvarez y Ma, 2013-2014), otro 18 % para *Escritura de Español Profesional* [职场西班牙语写作] (Pastor, Wang, Chen y Xu, 2014) y el 16 % para *Escribe en Español* [实用西班牙语写作] (Cao, 2014); de los dos materiales con fines específicos: el 28 % para *Cultura y Negocios: El español de la economía española y latinoamericana* [经贸西班牙语] (Felices y Zhao, 2012) y el 14 % para la segunda edición del material *Correspondencia Comercial en Español y Contratos más Utilizados en los Negocios Internacionales* [西班牙语经贸应用文(第二版)] (Zhao y Li, 2015). Estos porcentajes tan bajos muestran la elevada insatisfacción del profesorado chino acerca de los materiales existentes. En otras palabras, no disponemos de suficientes materiales adecuados para llevar a cabo la enseñanza eficaz de la expresión escrita y, en lugar de usarlos, preferimos realizar nuestra propia recopilación del *input* y diseñar las actividades y tareas.

Según lo expuesto, podríamos suponer que para el aprendizaje eficaz de la expresión escrita en español en China se requiere la renovación de los materiales didácticos existentes. Esta renovación se puede realizar aprovechando los aspectos más valiosos de cada uno de los materiales. De hecho, los materiales utilizados en España también contienen elementos positivos para el alumnado chino. Por lo tanto, para determinar los aspectos más provechosos de los materiales en el aprendizaje de la expresión escrita, en este capítulo de nuestro trabajo se analizan algunos materiales de E/LE empleados en China y se los comparan con otros representativos en España.

6.2.2 Corpus de análisis

En primer lugar, se hace necesario precisar algunas cuestiones terminológicas para comprender mejor el corpus de materiales seleccionados. El término *material didáctico*, que define el objeto de nuestro análisis, hace referencia al conjunto de manuales y materiales empleados por los

docentes para la enseñanza (Fernández López, 2004). Cuando hablamos de *manuales* nos referimos a los instrumentos metodológicos cuyo contenido engloba todos los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua general y que son necesarios para formar las destrezas comunicativas del nivel correspondiente. En cambio, los *materiales* son los recursos complementarios que proporcionan apoyo en algún aspecto específico o en alguna destreza concreta de la lengua.

De acuerdo con las hipótesis planteadas, nuestro estudio incorpora manuales, materiales de enseñanza de la expresión escrita y materiales con fines específicos de E/LE, siempre desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español. La razón por la que se analizan materiales con fines específicos en lugar de materiales del enfoque AICLE es que el único material AICLE publicado en el campo de la enseñanza de E/LE (hasta la fecha y hasta donde llega nuestro conocimiento) es *¿Cristóbal Colón Usaba GPS?* (García del Río y San Isidro Agrelo, 2016). Dicho material integra Geografía e Historia con la lengua española y está destinado a estudiantes de la escuela secundaria. Por ello no se adapta al objetivo de nuestro análisis y no se incluye en este trabajo. Analizamos los materiales con fines específicos, puesto que el lenguaje para fines específicos define tipos de lengua similar al AICLE (el Tríptico del Lenguaje) (véase el apartado 2.3.1.2.1).

Para cada tipo de material didáctico se analiza y se compara uno empleado en China con otro en España. La selección se basa en la propia experiencia de la autora de esta tesis como profesora de español y en las recomendaciones de algunos profesores chinos y españoles dedicados a la enseñanza de E/LE para el alumnado chino.

Los materiales empleados en China, analizados en este estudio, de acuerdo con las necesidades del alumnado chino que mostramos en el capítulo V, corresponden al nivel intermedio y se utilizan en los cursos segundo y tercero de la carrera universitaria. Los materiales en España,

están centrados en los niveles A2 y B1¹⁷⁹ del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001).

En cuanto a los manuales, utilizamos el volumen 3 de *Español Moderno* (Dong y Liu, 2015), en chino 现代西班牙语 3, que en adelante denominaremos *Español Moderno 3*. Dicho manual de E/LE es el que más se utiliza actualmente en la mayoría de las universidades chinas. Como está destinado a los estudiantes chinos, su edición está dirigida por un grupo de profesores chinos dedicados a la enseñanza del español. Cabe mencionar que esta nueva edición, compuesta de tres volúmenes (2014-2016), es la renovación¹⁸⁰ de una edición más antigua conformada por seis volúmenes también llamada *Español Moderno* (1999-2008), que fue el único manual oficial usado en las universidades chinas hasta que apareció la nueva en el año 2014. En el 2016, la reciente edición ya sustituye a la antigua en la mayoría de las universidades chinas donde se imparte el español (véase el anexo I-a). Este manual lo hemos comparado con otro empleado en España. Se trata de *Bitácora 2* (San Baulenas, Martín Peris, Garmendia y Conejo, 2016), cuyo contenido, moderno e innovador en el campo de E/LE, además de estar muy difundido en las escuelas de idiomas en España, lo utiliza la mayoría de los profesores nativos de E/LE en China.

Respecto a los materiales de enseñanza de la expresión escrita, seleccionamos para este estudio *Escritura B1* (Álvarez y Ma, 2013), en chino 循序渐进西班牙语写作中级上. De hecho, los materiales de enseñanza de la expresión escrita en China son escasos en comparación con los destinados a otras destrezas comunicativas. Además de *Escritura B1*, que forma parte de la

¹⁷⁹ Los estudiantes de Estudios Hispánicos en las universidades chinas justifican su nivel de español con los exámenes EEE-4 y EEE-8 (véase el capítulo IV). Respecto a la correspondencia entre los niveles de referencia en China y los del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), Zhou y Guo (2016) acreditan que la mayoría de los alumnos del segundo curso tienen el nivel A2. Por eso, puede deducirse que los estudiantes del segundo y tercer curso se adaptan a los materiales didácticos de los niveles A2 y B1.

¹⁸⁰ La nueva edición (2014-2016) adopta las partes más provechosas y elimina los contenidos y métodos, que son inadecuados en la actualidad, de la edición antigua (1999-2008) basándose en las experiencias de uso de los últimos quince años.

serie *El Español Paso a Paso* [循序渐进西班牙语系列]¹⁸¹, los únicos materiales publicados de este tipo son *Escribe en Español* [实用西班牙语写作] de Cao (2014) y *Escritura de Español Profesional* [职场西班牙语写作] de Pastor, Wang, Chen y Xu (2014), editados en los últimos años. Debido a que *El Español Paso a Paso* abarca todas las competencias comunicativas del español, la serie se emplea como material complementario para las asignaturas de Estudios Hispánicos de numerosas universidades chinas. Por este motivo, elegimos *Escritura B1* para nuestro estudio, puesto que se usa en muchas clases de la expresión escrita.

Los materiales de enseñanza de la expresión escrita publicados en España también son limitados. Entre los numerosos materiales para desarrollar las destrezas comunicativas del español, además de la edición original de *Escritura A1-A2/B1/B2* (Álvarez y Álvarez Martínez, 2011-2012) de la editorial Anaya, solo encontramos uno para la preparación del examen: *La Preparación de la Expresión Escrita del DELE A2* (Villegas, María de los Ángeles y Blázquez, 2013); otro que combina la expresión escrita con otras destrezas: *Curso de Lectura, Conversación y Redacción (Nivel elemental/superior)* de Siles y Sánchez Maza (2001-2007); otro de nivel inicial: *Expresión Escrita-Iniciación A1-A2* (Criado, 2006); y, por último, un recurso para programar clases de la expresión escrita: *Escritura Creativa* (Frank, Rinvolucrí y Gila, 2012). Según las recomendaciones de algunos profesores nativos de E/LE y nuestra propia valoración sobre estos materiales, hemos seleccionado para nuestro estudio *Escritura Creativa*, porque las propuestas pedagógicas que contiene son las más creativas y contribuyen a diseñar actividades escritas motivadoras y dinámicas.

¹⁸¹ Esta serie consta de materiales para la comprensión auditiva, la expresión oral, la gramática, el vocabulario y la expresión escrita. El material de enseñanza de la expresión escrita contiene tres niveles, *Escritura A1-A2*, *Escritura B1* (Álvarez y Ma, 2013) y *Escritura B2* (Álvarez y Ma, 2014).

En cuanto a los materiales con fines específicos, destacamos *Cultura y Negocios: El español de la economía española y latinoamericana*, en chino 经贸西班牙语, de Felices y Zhao (2012)¹⁸², que en adelante denominaremos *Cultura y Negocios*. Este material refleja los principios educativos peculiares de la carrera de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y a la Economía de UIBE, analizada en el capítulo IV, y además se utiliza en las clases de Comercio y Economía en español de Estudios Hispánicos (véase el apartado 4.4) en numerosas universidades chinas. Por ejemplo, el grupo Comercio-3, uno de los objetos de análisis en el capítulo V, utiliza *Cultura y Negocios* en la clase de Comercio y Economía en español. Como en China no existen materiales que combinan el español con las disciplinas no lingüísticas, consideramos este como el representativo para el aprendizaje del español con fines específicos. Del material con fines específicos utilizado en España seleccionamos *Socios 2: Curso de español orientado al mundo del trabajo* (Martínez y Sabater, 2016), que en adelante lo denominaremos *Socios 2*. Este material enseña los conocimientos del español para desenvolverse en varios ámbitos laborales. Por ejemplo, en la organización empresarial, en turismo, en finanzas, etc. Como se trata de una edición nueva, resulta creativa tanto en el diseño externo como en los contenidos y la pedagogía. Además, fue el material más recomendado y con mayor demanda en las VIII Jornadas Didácticas para Profesores de ELE en Madrid. A modo de conclusión, en la tabla 55 se presentan las informaciones más importantes del corpus analizado.

¹⁸² Introducido de la edición original de Felices *et al.* publicada en 2010 por la editorial Edinumen.

Tabla 55. *Corpus de los materiales didácticos analizados en el trabajo*

País	Nivel	Título	Popularidad	Característica distintiva
China	Cursos segundo y tercero	<i>Español Moderno 3</i>	Se utiliza más en la carrera de Estudios Hispánicos en las universidades chinas	Editado por un grupo de profesores chinos dedicados a la enseñanza del español
		<i>Escritura B1</i>	Material complementario utilizado la asignatura de la expresión escrita en español en numerosas universidades chinas	-
		<i>Cultura y Negocios</i>	Se utiliza en la asignatura Comercio y Economía en español en numerosas universidades chinas	Refleja los principios educativos peculiares de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía de UIBE
España	A2 y B1 del Marco Común Europeo	<i>Bitácora 2</i>	Se difunde en las escuelas de idiomas en España; se utiliza la mayoría de los profesores nativos de E/LE	Moderno e innovador en el campo de E/LE
		<i>Escritura Creativa</i>	-	Propuestas pedagógicas creativas; contribuyen a diseñar actividades motivadoras y dinámicas.
		<i>Socios 2</i>	Más recomendado y con mayor demanda en las VIII Jornadas Didácticas para Profesores de ELE en Madrid	Creativo tanto en el diseño externo como en los contenidos y la pedagogía

6.2.3 Propuesta de fichas AAM (Análisis AICLE de Materiales) para el análisis del enfoque AICLE de materiales dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita

Entre los diversos criterios empleados en la enseñanza para el análisis de materiales didácticos, las fichas elaboradas por Fernández López (2004, pp. 725-733) constituyen uno de los materiales más utilizados en las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas fichas formulan criterios desde distintas perspectivas: registran la descripción externa del

material, examinan la descripción interna desde el punto de vista metodológico, de los objetivos, de la organización y de la programación del material y, por último, valoran la pedagogía a través de la estructura, de los contenidos didácticos y del diseño de las actividades en cada una de las unidades.

No obstante, dado que las fichas de Fernández López (2004) sirven para analizar diversos tipos de materiales con distinta metodología, objetivos y destinatarios, resultan excesivamente generales para nuestro análisis del enfoque AICLE orientado a la expresión escrita. Por esta razón, en este trabajo hemos elaborado unas fichas, a partir de la reducción del contenido y la adopción de los criterios de Fernández López (2004) al enfoque AICLE, centrándonos solo en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Se trata de seis fichas a las que hemos denominado AAM (Análisis AICLE de Materiales), y con ellas pretendemos analizar los materiales dirigidos a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita desde el enfoque AICLE (véase la tabla 56).

Tabla 56. *Fichas AAM (Fichas para el Análisis AICLE de Materiales)*

FICHA AAM 1 DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MATERIAL	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	
Formato de material (impreso /sonoro / visual / multimedia)	
Origen (elaborado en China / país hispanohablante)	

FICHA AAM 2 DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MATERIAL	
Objetivos	
Metodología	
Organización de los niveles	
Destinatarios	
Programación de las unidades	
Organización de cada unidad	
Idioma de presentación (lengua materna / lengua meta / bilingüe)	

FICHA AAM 3 ANÁLISIS DE LA MACROESTRUCTURA DEL MATERIAL		
Elementos del enfoque AICLE	Aspectos de la evaluación	
Elementos no lingüísticos	Variedad de disciplinas no lingüísticas	
Elementos comunicativos	Competencias de lengua utilizadas en los temas (BICS / CALP)	
Elementos culturales	Diversidad cultural de los temas	
Factores afectivos	Forma de presentación (uso de ilustraciones, color, tipo de letra, etc.)	

FICHA AAM 4 ANÁLISIS DE LA PRESENTACIÓN DEL <i>INPUT</i>		
Elementos del enfoque AICLE	Aspectos de la evaluación	
Elementos no lingüísticos	Conocimientos declarativos y conceptuales	
Elementos comunicativos (lengua de aprendizaje)	Concordancia entre el contenido y el vocabulario general y específico	
	Concordancia entre el contenido y la complejidad gramatical	
Elementos culturales	Autenticidad del <i>input</i>	
Andamiaje	Estrategias enfáticas y actividades de conciencia metalingüística	
Factores afectivos	Estilo de presentación del <i>input</i>	
	Recursos de estímulo (uso de imágenes, recursos audiovisuales, diagramas, etc.)	

FICHA AAM 5 ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES PROCEDIMENTALES		
Elementos del enfoque AICLE	Aspectos de la evaluación	
Elementos no lingüísticos	Conocimientos procedimentales	
Elementos comunicativos (lengua para el aprendizaje)	Enfoque en la forma o en el uso de la lengua	
Elementos cognitivos	Equilibrio entre el desarrollo lingüístico y cognitivo	
Andamiaje	Actividades individuales / cooperativas	
Factores afectivos	Tipología de actividades	
	Vínculo entre el contenido y la cultura	

FICHA AAM 6 ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL <i>OUTPUT</i>		
Elementos del enfoque AICLE	Aspectos de la evaluación	
Elementos no lingüísticos	Conocimientos metacognitivos	
Elementos comunicativos (lengua a través del aprendizaje)	Formato y nivel (léxico / fraseológico / textual) de la tarea	
Elementos culturales	Habilidades interculturales requeridas	
Andamiaje	Negociación como <i>feedback</i>	
Factores afectivos	Utilidad profesional o académica de la tarea	

Con estas seis fichas (tabla 56), no solo evaluamos el material desde el diseño exterior y la estructura general, sino también valoramos los contenidos didácticos y las metodologías reflejadas en el *input*, en las actividades y en el *output* para el aprendizaje de la expresión escrita.

En términos generales, las fichas AAM 1 y AAM 2 están adaptadas directamente de Fernández López (2004) y tratan de describir el material de manera objetiva. La ficha AAM 3 es de elaboración propia y tiene como fin valorar la macroestructura del material. Por último, para conocer el proceso de aprendizaje de la expresión escrita, diseñamos tres fichas que evalúan, respectivamente, la presentación de *input* (AAM 4), el diseño de las actividades procedimentales (AAM 5) y el *output* (AAM 6), que corresponden a *Counter Balanced Approach* de AICLE (Lyster, 2007) mencionado en el apartado 3.3.

En resumen, los elementos que analizamos están diseñados a partir de los criterios para la evaluación los materiales didácticos en AICLE propuestos en el apartado 3.3. En otras palabras, analizamos el material desde los elementos 4Cs, el andamiaje y la motivación, que conforman las herramientas para el control de calidad de la pedagogía en AICLE (véase el apartado 2.3) de acuerdo con las necesidades del alumnado chino (véase el capítulo V).

Para analizar los materiales hemos seguido tres grandes pasos.

En el primer paso, con la descripción externa¹⁸³ e interna de los materiales pretendemos presentar los rasgos característicos del diseño. La información que se registra en estas descripciones es objetiva y normalmente se encuentran en la portada, en la bibliografía o en el prefacio realizado por el autor o autores del material referente. Para los materiales que no se

¹⁸³ Respecto a las partes comentadas en el corpus de análisis del apartado 6.2.2, no vamos a repetirlas en la descripción de su análisis correspondiente.

dedican a la expresión escrita¹⁸⁴, solo extraemos la información concerniente a la expresión escrita.

En el segundo paso, nos centramos en la tabla de contenidos o índice y en la presentación del material desde un punto de vista crítico. Por un lado, la información concisa de la tabla de contenidos nos proporciona una visión general sobre el enfoque de los elementos lingüísticos, no lingüísticos y culturales en el material. Por otro lado, el modo de presentación, la apariencia exterior, nos permite valorar si el material es capaz de atraer la atención, de aumentar la motivación y de reducir la ansiedad del alumnado en el aprendizaje.

En el último paso del análisis, nos centramos en examinar cada unidad didáctica. Como la expresión escrita se desarrolla a través de todo el proceso de aprendizaje, el análisis no solo lo enfocamos en las tareas escritas, sino también en el *input* y en las actividades procedimentales orientadas a desarrollar esta destreza.

La valoración del estilo, el tema y la lengua del *input*, así como del listado del vocabulario y de otras informaciones explicativas, nos permite calificar los conocimientos declarativos, la lengua de aprendizaje y el enfoque cultural de los contenidos recibidos para la expresión escrita. Respecto al procesamiento de los conocimientos, el análisis centrado en las actividades prácticas nos proporciona información sobre los conocimientos procedimentales y sobre la lengua para el aprendizaje utilizada en la expresión escrita. Además, el diseño y la secuenciación de las actividades reflejan el desarrollo de los dominios cognitivos.

Las tareas escritas, que suelen encontrarse en la última parte de la unidad, corresponden al *output* del aprendizaje en el material. El diseño, el formato, el contexto y los requisitos de las tareas muestran los conocimientos metacognitivos, la lengua a través del aprendizaje y la

¹⁸⁴ Los manuales y los materiales con fines específicos.

habilidad intercultural que requiere el *output*. En otras palabras, las tareas reflejan el concepto de escribir y el producto escrito implicado en el material.

Además de los elementos 4Cs, en el análisis de las fichas AAM 4, AAM 5 y AAM 6 tanto el andamiaje como la motivación se consideran factores esenciales para evaluar la eficacia del material.

En este estudio también comparamos los diversos tipos de materiales didácticos que se utilizan en China con los empleados en España, con el objetivo de resaltar y aprovechar los elementos más beneficiosos de cada material y de analizar los aspectos que se pueden mejorar, de acuerdo con las necesidades del alumnado chino. Este análisis comparativo nos permite detectar las utilidades y las carencias en los materiales existentes y, a partir de estos, elaborar el material AICLE de enseñanza de la expresión escrita para los alumnos chinos en el capítulo VII.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, las fichas AAM que proponemos son aplicables para determinar la adecuación de todos los materiales dedicados a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras según el enfoque AICLE. Sin embargo, dado que cada material es único en cuanto a su organización, contenido y pedagogía, es normal que a la hora de realizar su análisis encontremos algunos aspectos dignos de mencionar o de criticar fuera de nuestras fichas o, también, de algunos elementos incluidos en estas, pero en los que no se necesita poner énfasis. Por tanto, aunque las fichas AAM se consideran como una taxonomía completa, no ofrecen un modelo fijo que debamos respetar estrictamente en cada caso, sino que se adaptan a las necesidades del análisis para cada material en concreto.

6.3 Análisis de los manuales

En este apartado se analizan *Español Moderno 3* y *Bitácora 2*, manuales de E/LE

representativos en China y en España como ya presentábamos en el corpus de análisis (véase el apartado 6.2). De acuerdo con las fichas AAM elaboradas en el apartado 6.2.3, el análisis de cada manual se lleva a cabo desde la descripción externa e interna, el análisis de la macroestructura y, el análisis del *input*, de las actividades procedimentales y del *output* de una unidad. A modo de conclusión, se resumen las principales características de cada manual y se comparan las similitudes y diferencias entre los dos.

6.3.1 *Español Moderno 3*

6.3.1.1 Descripción del manual

La nueva edición de *Español Moderno* consta de tres volúmenes. Cada volumen consiste en un libro de texto acompañado de un CD donde están grabados los textos, el vocabulario y algunas actividades en formato auditivo. Según las recomendaciones de los editores y el nivel exigido en la prueba de acceso realizada en algunas universidades chinas, los volúmenes 1 y 2 están destinados al alumnado chino del primer curso e inicios del segundo, es decir, corresponden al nivel básico. En cambio, el volumen 3 está dedicado a los estudiantes de segundo o tercer año del nivel intermedio porque reemplaza algunos temas cotidianos por otros académicos.

Según las palabras del autor en el prefacio, la nueva edición, a diferencia de la anterior, se basa en el enfoque comunicativo. De esta manera, se pretende que los estudiantes dominen palabras, frases y oraciones en diferentes contextos para que puedan asimilar el verdadero uso de los elementos lingüísticos. No obstante, este manual no menciona nada sobre la construcción de textos con la aplicación de dichos elementos. Por esta razón, podría decirse que *Español Moderno* se centra solo en los conocimientos lingüísticos específicos, al contrario de la expresión escrita con discursos textuales realizados en los contextos profesionales y académicos que se sugieren en el aula AICLE (véase el apartado 3.2.2).

Al igual que la edición anterior, *Español Moderno 3* otorga una importancia vital a la gramática. El preámbulo de este manual señala que el vocabulario y la gramática constituyen los objetivos principales del aprendizaje y que estos se consiguen aprovechando las prácticas auditivas. Los ítems gramaticales se organizan de acuerdo con el desarrollo de las destrezas productivas, que son consideradas como una de las debilidades del alumnado chino según la experiencia didáctica del español de los mismos autores de este manual. A este respecto, los autores también indican que los errores más frecuentes en la expresión podrían deberse a que los estudiantes carecen de un aprendizaje sistemático de la gramática. Por eso, en este manual, las prácticas están diseñadas de forma reiterativa y con explicaciones precisas sobre la gramática.

Según lo comentado, aunque al manual se le otorga un carácter comunicativo todavía mantiene el enfoque gramática-traducción y el audio-lingual, puesto que, por un lado, las unidades se gradúan a partir de un conjunto de reglas gramaticales y de palabras nuevas y, por otro lado, las prácticas se asimilan con el uso de la lengua en contextos comunicativos con la ayuda de la audición y la lectura.

Además de los principios generales, los autores también han señalado algunos objetivos específicos del tercer volumen:

- 1) Desde la perspectiva lingüística, se enseñan los conocimientos lingüísticos del español en situaciones auténticas para aplicarse en contextos comunicativos.
- 2) Desde la perspectiva sociocultural, no solo se limita al aprendizaje de la cultura hispánica, sino también de la global.
- 3) Respecto al desarrollo cognitivo, se orienta al alumnado para que evalúe la diversidad lingüística entre el chino y el español y para que analice los comportamientos socioculturales hispánicos.

En efecto, *Español Moderno 3* desarrolla los conocimientos metacognitivos a partir del aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y socioculturales factuales, de forma similar a la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) comentada en el apartado 2.2. Por esta

razón, *Español Moderno 3* contiene numerosos temas literarios y sociales hispánicos.

El preámbulo de *Español Moderno 3* también nos indica que, como está destinado al nivel intermedio, su meta es fomentar las expresiones productivas (la expresión escrita y oral) con el desarrollo de todas las destrezas comunicativas. A partir de este planteamiento entendemos que la expresión escrita, como destreza productiva, constituye el *output* esencial del aprendizaje y se vincula estrechamente con el desarrollo de otras destrezas, igual como la relación estrecha entre las destrezas comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral) en AICLE presentada en el apartado 2.4.1.

A partir de lo comentado sobre las ideas del diseño y las expectativas de los autores de *Español Moderno 3*, a continuación valoraremos la macroestructura y las unidades del manual para comprobar si los contenidos y la pedagogía se corresponden con los principios descritos.

6.3.1.2 Análisis de la macroestructura

1) Los factores afectivos

El diseño gráfico de *Español Moderno 3*, como está destinado a alumnos jóvenes, es atractivo y presenta diversos colores. Por ejemplo, la cubierta tiene el fondo de color azul. Los títulos y subtítulos de los apartados de las unidades se escriben en azul y verde. Los íconos de los ejemplos, en azul oscuro, y las tablas, los listados de vocabulario y los materiales socioculturales contienen el fondo amarillo. Cabe mencionar que la tabla de contenidos no solo combina diferentes colores para mostrar la organización de las unidades, sino también ilustra el tema de cada unidad con una figura representativa, que ofrece una visión clara a los usuarios del contenido del tema.

Según la tabla de contenidos (figura 19), las 16 unidades se programan de acuerdo con los siguientes objetivos: la función comunicativa, los vocablos usuales, la gramática y los

conocimientos socioculturales. La función comunicativa se desarrolla en dos textos. En uno, los vocablos usuales y la gramática se explican con ejemplos de locuciones y oraciones, que ayudan a comprender los textos y a reproducir las expresiones pertinentes. En el otro, los conocimientos socioculturales se interpretan en un material en chino. Estas partes conforman el *input* de cada unidad. De acuerdo con esta programación, cada unidad contiene dos temas independientes, uno con el contenido de los textos explicado en español y otro con el material sociocultural en chino.




页码 Pag.	目录 ÍNDICE	交际 FUNCIÓN COMUNICATIVA	常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES	语法 GRAMÁTICA	社会文化常识 CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL
1	 UNIDAD1 第一课	● 叙述故事；描述感受	al cabo de, antes, asustar(se), averiguar, impedir, reconocer	● 虚拟式过去未完成时 (I) ● 中动句 ● 双重补语 IR + adj. o p.p.	● 体育文化
23	 UNIDAD2 第二课	● 叙述故事；评说法律和道德问题	darse cuenta, examinar, fallar, hacer(se), hallar(se), intentar	● 虚拟式过去未完成时 (II) ● COMO SI与虚拟式过去未完成时的搭配使用 ● 自复夺格代词 PARA SÍ, CONSIGO MISMO ● 关系代词 EL/LA, LO, LOS, LAS/CUAL/CUALES ● 不规则动词 VALER的变位	● 各国的教育体制
43	 UNIDAD3 第三课	● 叙述事件， 阐述观点 (I)	aceptar, enviar, incluir, mantener(se), recibir, valerse	● 虚拟式过去未完成时和简单条件式在条件句中 ● 形容词相对最高级 ● 副动词表示原因	● 西班牙语国家的政治体制
59	 UNIDAD4 第四课	● 叙述事件， 阐述观点 (II)	anunciar, crear, equivocarse, merecer, referir(se), registrar(se), único, ca	● 连词SI引导的愿望句 ● 陈述式过去未完成时表示未遂意愿 ● 分数	● 西班牙语国家饮食文化点滴

Figura 19. Tabla de contenidos de *Español Moderno 3*.

Para analizar los elementos del *input* en *Español Moderno 3*, presentamos en la tabla 57, la tipología textual, la materia y el tipo de lengua (conversacional o académica) implicado en los textos en español, y en la tabla 58, la pertenencia y los referentes culturales de los materiales socioculturales en chino de cada unidad.

Tabla 57. *Los textos de español en las unidades de Español Moderno 3*

UNIDAD	TIPOLOGÍA TEXTUAL Y TEMA	MATERIA	TIPO DE LENGUA
1	Texto narrativo: «El paño maravilloso»	Literatura	BICS
	Texto descriptivo: «Juan Manuel y El Conde Lucanor»	Literatura	BICS
2	Texto narrativo: «El premio gordo»	Asunto jurídico y moral	BICS
	Texto dialogado: «Una persona de alta conciencia moral»	Asunto jurídico y moral	BICS
3	Texto explicativo, narrativo y dialogado: «El inca Atahualpa»	Historia	CALP
	Texto explicativo: «La cultura hispanoamericana: cultura de mestizaje»	Historia	CALP
4	Texto narrativo: «El arca de Noé»	Literatura	BICS
	Texto dialogado: «Los componentes de la civilización occidental»	Religión	BICS
5	Texto descriptivo: «El clima»	Clima, geografía	BICS
	Texto dialogado: «La paradoja del clima»	Clima, geografía	BICS
6	Texto narrativo y dialogado: «Numancia»	Historia	CALP
	Texto dialogado: «Padre e hija»	Sociedad	BICS
7	Texto dialogado: «El Nuevo Mundo y sus alimentos»	Gastronomía	BICS
	Texto descriptivo: «Nuestra alimentación»	Gastronomía	BICS
8	Texto explicativo: «Las civilizaciones precolombinas»	Historia	CALP
	Texto dialogado: «Artículos de tocador»	Negociación	BICS
9	Texto explicativo: «Cristóbal Colón»	Historia	CALP
	Texto dialogado: «Hoy no se fia, mañana sí»	Negociación	BICS
10	Texto explicativo: «La Independencia de Hispanoamérica»	Historia	CALP
	Texto dialogado: «Arquitectura latinoamericana»	Arquitectura	CALP
11	Texto descriptivo: «Los deportes»	Ocio	BICS
	Texto dialogado: «El ocio»	Ocio	BICS
12	Texto explicativo: «Las pirámides de Egipto y la Esfinge»	Turismo, arquitectura	CALP
	Texto dialogado: «El ordenador»	Sociedad	BICS
13	Texto explicativo: «América Latina y su literatura moderna»	Literatura	CALP
	Texto dialogado: «Sucesos extraños en las novelas del <i>boom</i> »	Literatura	CALP
14	Texto explicativo: «El argumento de una novela»	Literatura	CALP
	Texto dialogado: «El destino»	Literatura	CALP
15	Texto explicativo: «Diego Velázquez y Francisco de Goya»	Arte	CALP
	Texto dialogado: «Vengo a hacer una devolución»	Negociación	BICS
16	Texto descriptivo: «Las fiestas»	Fiesta	BICS
	Texto dialogado: «La Nochebuena»	Fiesta	BICS

Tabla 58. *Los materiales socioculturales en las unidades de Español Moderno 3*

Unidad	Tema	Pertenencia sociocultural	Referentes culturales
1	Cultura deportiva en el mundo hispánico	Hispánica	Ocio
2	El sistema educativo	Hispánica	Educación
3	El sistema político	Hispánica	Sistema político
4	Cultura gastronómica en los países hispanohablantes	Hispánica	Gastronomía
5	La receta mediterránea	Global	Gastronomía
6	El arte cinematográfico en los países hispanohablantes	Hispánica	Cinematografía
7	Los museos en los países hispanohablantes	Hispánica	Turismo
8	Los recursos naturales en Latinoamérica	Latinoamericana	Recursos naturales
9	La herencia cultural mundial en España	Española	Turismo
10	La herencia cultural mundial en Latinoamérica	Latinoamericana	Turismo
11	Las universidades en los países hispanohablante	Hispánica	Educación
12	Los sitios turísticos e históricos en el mundo	Global	Turismo
13	Lo mejor de Latinoamérica a nivel mundial (I)	Latinoamericana	Geografía
14	Lo mejor de Latinoamérica a nivel mundial (II)	Latinoamericana	Geografía
15	El Canal de Panamá	Latinoamericana	Recursos energéticos
16	Represa hidroeléctrica del Itaipú	Latinoamericana	Recursos energéticos

En la tabla 57, observamos algunas características de la organización de los elementos no lingüísticos y lingüísticos de *Español Moderno 3*.

2) Los elementos no lingüísticos

Por una parte, desde la perspectiva de los contenidos temáticos incorporados en el manual, de los 32 textos, 15 tratan sobre materias no lingüísticas. Algunos textos contienen un tema (por ejemplo, gastronomía) mientras que otros combinan dos temas distintos (por ejemplo, turismo y arquitectura). Es decir, el manual muestra una gran diversidad de disciplinas en su contenido. Como muestra el gráfico 54, de las 15 materias, la literatura y la historia ocupan el 40 % de los textos: siete dedicados a la literatura y seis a la historia, que tienen una relación estrecha con la

sociedad y la cultura hispánicas. El resto de las materias tampoco se alejan de los saberes socioculturales hispánicos. En este sentido, *Español Moderno 3* contextualiza los conocimientos lingüísticos en materias socioculturales. Además, contiene tres textos dialogados de comunicación cotidiana. En definitiva, los contenidos temáticos que trata *Español Moderno 3* son, mayoritariamente, socioculturales y, en menor medida, sobre la vida diaria.

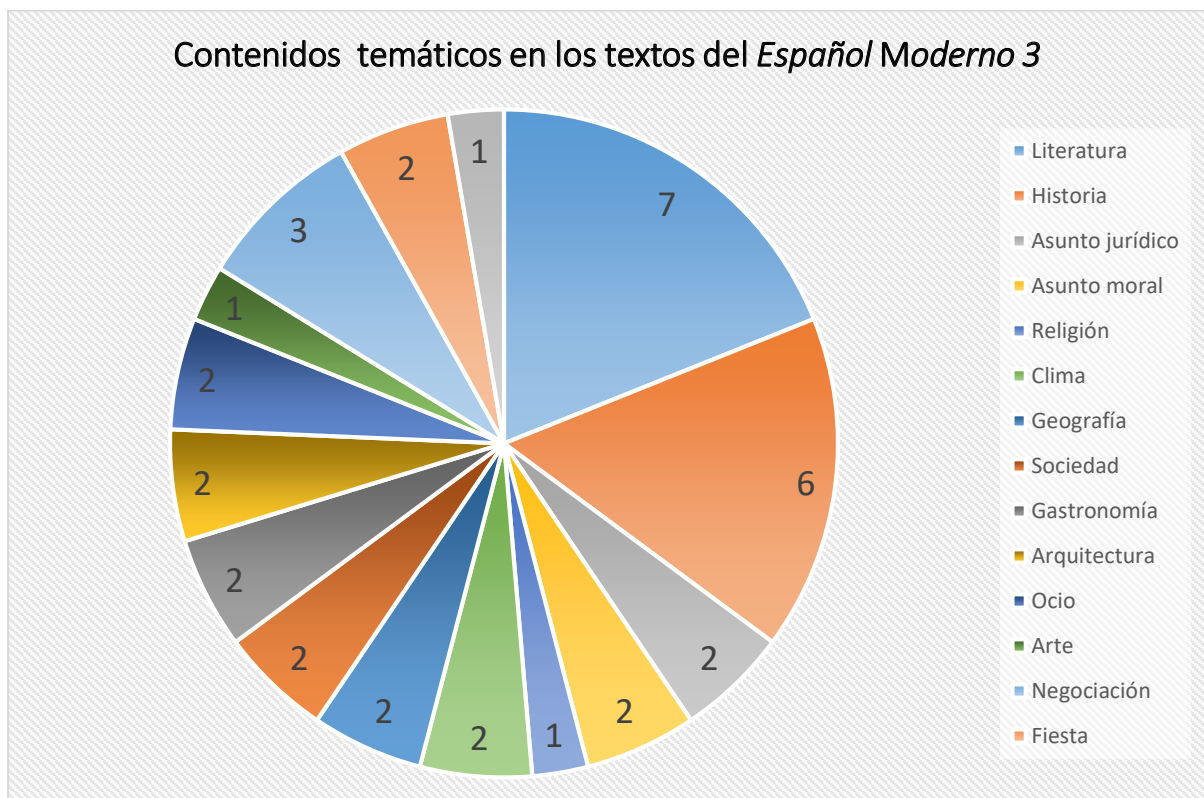


Gráfico 54. Contenidos temáticos que presentan los textos del manual *Español Moderno 3*.

3) Los elementos lingüísticos y cognitivos

Por otra parte, en cuanto al enfoque de los elementos lingüísticos en el manual, realizamos las siguientes observaciones.

Desde la perspectiva de la tipología textual, como muestra el gráfico 55, aparecen dieciséis

textos dialogados, ocho expositivos, cinco descriptivos y otros cinco narrativos¹⁸⁵. Sin embargo, el manual no contiene ningún texto argumentativo. Es decir, el diálogo es el tipo de texto que predomina en *Español Moderno 3*, que es el que ayuda a contextualizar la comunicación oral. No obstante, creemos que esta preferencia podría producir una barrera en el desarrollo de la destreza escrita, sobre todo en el ámbito profesional y académico, porque los diálogos contienen escaso lenguaje académico y, de hecho, se utilizan escasamente en las situaciones comunicativas reales. Asimismo, consideramos que la falta de textos argumentativos impide desarrollar los dominios cognitivos superiores que requiere la expresión escrita profesional y académica, como comentábamos en el apartado 2.4.3.

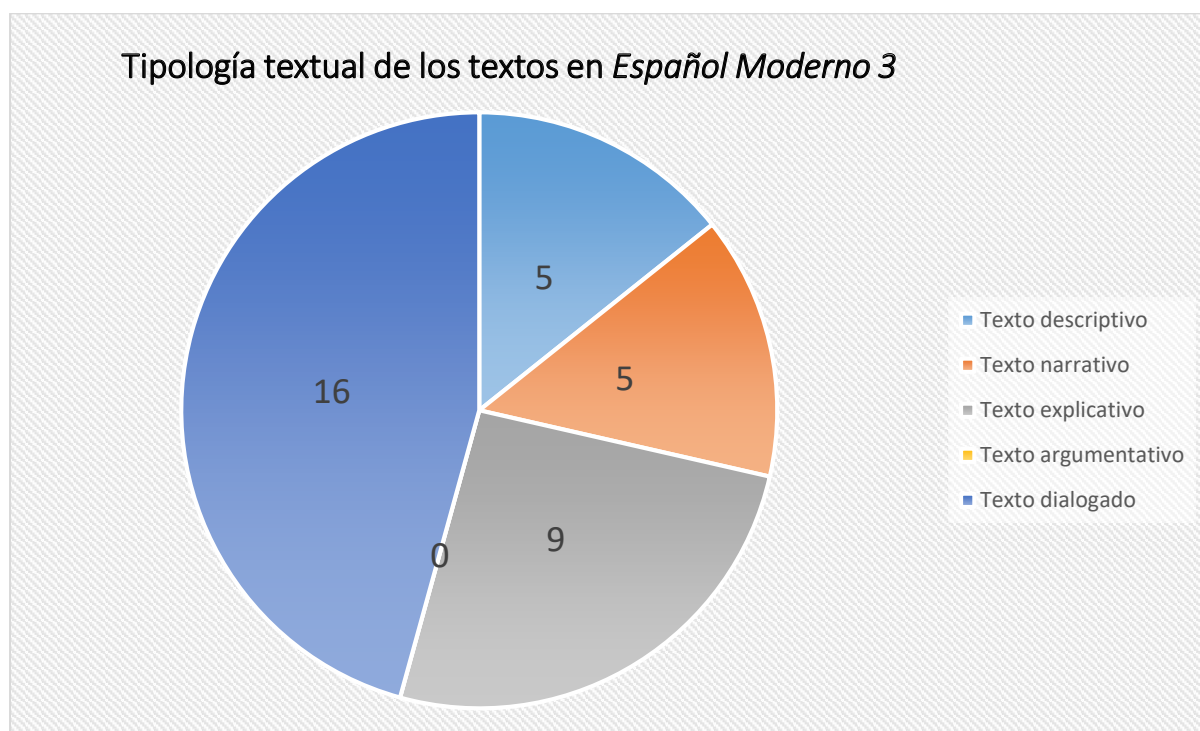


Gráfico 55. Tipología de los textos en *Español Moderno 3*.

¹⁸⁵ Debido a las características de cada texto, algunos pueden pertenecer a dos tipos diferentes, por ejemplo, cuando usan diálogos en la narración.

La carencia de habilidades cognitivas superiores también se comprueba en el tipo de la competencia de lengua implicado en los textos: 19 textos utilizan BICS y 13 emplean CALP. En otras palabras, casi el 60 % de los textos contribuye a desarrollar la comunicación diaria, y el 40 %, a manejar la comunicación en los contextos profesionales y académicos. Estas cifras revelan una contradicción con el objetivo del aprendizaje indicado en el preámbulo:

... 增加了以西班牙语国家历史、文化、文学、社会为主题的文章... 围绕课文的内容展开分析和讨论, 引导学生独立思考, 以培养其问题意识... 其目的就是将语言知识学习, 语言综合运用能力培养和文化知识学习有机结合。¹⁸⁶

Mientras que es dominar la forma y el uso de la lengua mediante la introducción de materias no lingüísticas en el temario, lo que realmente enseña el material consiste en ejercitar las comunicaciones diarias. Es decir, el manual ofrece una gran cantidad de materias no lingüísticas, pero sin fomentar CALP. Por eso, se podría deducir que al *Español Moderno 3* le falta la integración sistemática de conocimientos no lingüísticos y de elementos lingüísticos. Además, el programa de las unidades no sigue el avance gradual del nivel lingüístico ni el de los procesos cognitivos. Como muestra la tabla 57, en vez de practicar primero BICS, que es la competencia básica, y después CALP, que requiere dominios cognitivos y lingüísticos altos, como comentábamos en el apartado 2.2, las unidades suelen mezclar BICS y CALP en la secuenciación didáctica. Algunas unidades, por ejemplo, la 6, la 8, la 9 y la 12, incluso presentan en primer lugar el texto de CALP y después el de BICS. Es decir, en varias unidades, a los estudiantes se les exige primero dominar la lengua académica o llevar a cabo los dominios cognitivos superiores antes de adquirir las competencias BICS o haber practicado los procesos

¹⁸⁶ Traducción propia en español: ... este volumen añade textos basados en materias no lingüísticas, tales como la historia, la cultura, la literatura y la sociedad de los países hispánicos... los estudiantes analizan y discuten en torno al temario del texto, así se orientan a formar las habilidades cognitivas superiores, pensar de forma independiente y tomar conciencia de los problemas existentes... el objetivo es integrar la forma, el uso de la lengua con los conocimientos no lingüísticos en el aprendizaje.

cognitivos inferiores, que son los pasos imprescindibles para dominar las competencias más complejas.

4) Los elementos culturales

En la tabla 58, también notamos algunas características de la organización de los elementos culturales en *Español Moderno 3*.

Cada material introduce un referente sociocultural específico, como muestra el gráfico 56. Excepto el tema del turismo, del cual tratan cuatro materiales, el resto de referentes culturales se tratan en uno o dos materiales. En este sentido, los elementos culturales en *Español Moderno 3* presentan una gran variedad de referentes.



Gráfico 56. Referentes culturales incluidos en los materiales socioculturales de *Español Moderno 3*.

Por otro lado, los materiales se dividen en tres categorías de acuerdo con la pertenencia sociocultural. Como se muestra en el gráfico 57, siete materiales se centran en la cultura

hispanica, seis son específicos de la cultura latinoamericana y solo uno trata de la cultura española. Además, dos materiales no especifican ningún referente cultural hispanico, sino que describen un referente global. Por ejemplo, el material de la unidad 12 habla de las siete maravillas del mundo.

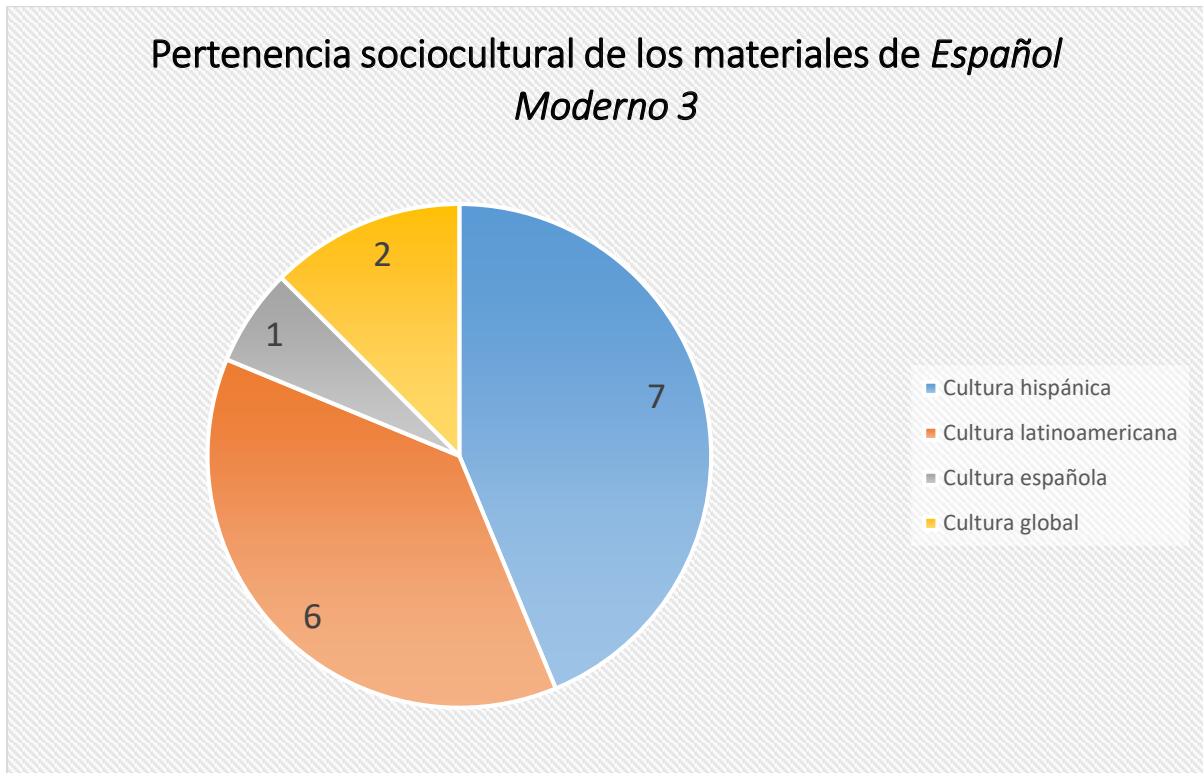


Gráfico 57. Pertenencia sociocultural de los materiales de *Español Moderno 3*.

Según lo comentado, por un lado, comprendemos que estos materiales mantienen una diversidad sociocultural que ayuda al alumnado a formar un pensamiento intercultural a nivel global. Por otro lado, excepto un material que solo está centrado en la cultura española, ninguno trata exclusivamente del conocimiento sociocultural de un país hispanohablante en concreto. De hecho, todos los países hispanohablantes, sobre todo los latinoamericanos, presentan una gran diversidad sociocultural entre sí. No obstante, como estos materiales abarcan una información tan extensa, creemos que su enfoque cultural resulta demasiado general para los

estudiantes chinos, teniendo en cuenta la gran distancia entre las dos culturas reflejadas en el análisis de las necesidades en el capítulo V.

5) La desintegración sistemática de los distintos elementos

También se observa una cierta desintegración entre los elementos no lingüísticos, los comunicativos y los culturales en *Español Moderno 3*. Aunque cuatro de los temas de los textos y materiales socioculturales coinciden (ocio, gastronomía, turismo y geografía), solo la unidad 12 repite el tema en los dos bloques. En el resto, los contenidos disciplinares y culturales tratan temas distintos en la misma unidad. Por ejemplo, en la unidad 1 las lecturas abordan un tema literario, que se plantea con contenidos académicos expresados en contextos formales, mientras que el material sociocultural trata de un tema sobre el ocio, que se expone en un contexto cotidiano e informal. Cabe mencionar que los materiales socioculturales son textos en chino. Es decir, el manual tampoco integra la cultura con los elementos comunicativos de la lengua meta.

La desintegración comentada entre los elementos no lingüísticos, comunicativos y culturales podría perjudicar la formación del pensamiento intercultural en el aprendizaje de la comunicación con la lengua meta y de los contenidos no lingüísticos. Asimismo, se contradice con el énfasis cultural reflejado en el preámbulo de este manual. De hecho, la desintegración se debe a que los materiales socioculturales no se consideran como contenidos didácticos sino como lectura extra fuera de la clase, como se explica en el preámbulo. No obstante, desde el enfoque AICLE, y teniendo en cuenta la eficacia del manual, proponemos integrar los conocimientos implicados en los textos y en los materiales socioculturales en cada unidad y, presentar los conocimientos socioculturales en español.

6.3.1.3 Análisis de la unidad 6 y propuestas de modificación

Dado que todas las unidades de *Español Moderno 3* comparten similitudes, tanto en la

estructura como en la pedagogía, tomamos la unidad 6 como ejemplo para analizar el *input*, las actividades procedimentales y el *output* orientados al aprendizaje de la expresión escrita.

6.3.1.3.1 La presentación del *input*

1) Los elementos no lingüísticos

El *input* consiste en dos textos. El primer texto narra una historia sucedida en España en época antigua cuando el ejército romano invadió Numancia. Los contenidos son claros y auténticos, y están organizados cronológicamente. En ellos se narra la resistencia de los numantinos frente a los romanos, quienes decidieron suicidarse antes de rendirse a sus atacantes (véase el cuadro 6).

Como recurso *input*, además de relatar un episodio de la historia antigua española, el texto también enseña otros valores como la virtud, la fuerza y el espíritu patriota de los habitantes numantinos. En este sentido, es un buen modelo para escribir textos narrativos basados en contenidos históricos.

2) Los elementos comunicativos

No obstante, si bien el texto permite acercarse a los contenidos históricos específicos de la historia antigua, también presenta una gran cantidad de términos, expresiones y vocabulario desconocidos que resultan difíciles de entender para los estudiantes chinos del segundo año. A este respecto, son numerosas las palabras nuevas incluidas en el listado del vocabulario que pertenecen a nociones del nivel C1 y C2 del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). Es decir, los estudiantes a veces se encuentran con más de una palabra desconocida en varias oraciones sucesivas. La dificultad lingüística elevada supone una barrera para aprender los conocimientos históricos.

Como muestran los cuadros 7, 8, 9, 10 y 11, después de presentar los textos, el manual *Español Moderno 3* también incluye, por un lado, un listado bilingüe de vocabulario y de palabras

adicionales, y otro de nombres propios relativos, que ayudan a comprender el léxico temático implicado en los textos. Por otro lado, la explicación de las normas ortográficas, de la semántica de algunos vocablos usuales y la interpretación de las normas morfológicas o sintácticas en los textos, en forma bilingüe y con ejemplos de frases y oraciones, contribuyen a entender los puntos gramaticales en los textos. En otras palabras, *Español Moderno 3* proporciona suficiente andamiaje de recepción desde la perspectiva lingüística.

Texto 6-1. Numancia

La guerra había durado 16 años y los ejércitos romanos habían sufrido grandes bajas. No obstante, Numancia, heroica ciudad ibérica, seguía indomable. Era el único centro de resistencia contra la invasión romana que quedaba todavía en la tierra española. Entonces el Senado romano decidió mandar allí a Escipión, esperando que su mejor general pudiera al pueblo numantino y de esa manera conquistar toda España.

Con un ejército de 30 000 hombres, Escipión dispuso un cerco perfecto. Para evitar que, aprovechando cualquier descuido de la vigilancia, algún numantino huyera de la ciudad para ir a buscar refuerzos, los romanos abrieron una zanja profunda a lo largo de la muralla.

Transcurrió año y medio. Dentro de la ciudad empezaban a escasear víveres. Frecuentemente se oían gemidos de niños, quienes pedían en vano a sus madres que les dieran algo que comer. Las pobres mujeres, que a duras penas se mantenían en pie debido a la inanición, no podían hacer nada sino ver morir lentamente a sus hijos.

Varias veces trataron los numantinos de romper el cerco y otras tantas fracasaron. Aun cuando logran franquear la zanja, les resultaría imposible atravesar el campamento romano sin que perecieran inevitablemente.

La situación era desesperante. Sin embargo, en ningún momento les pasó por la mente la idea de rendirse a cambio de la clemencia romana. Finalmente, cuando ya no pudieron resistir más, decidieron por unanimidad matarse entre sí e incendiar la ciudad antes que entregarse al enemigo.

Así es que un atardecer, atraídos por la luminosidad observada encima de la ciudad y por ruidos extraños, los sitiadores subieron a la muralla y presenciaron una horrible escena: en medio de un mar de llamas, el padre estrangulaba al hijo; el marido mataba a la esposa y los hombres peleaban entre sí como fieras desesperadas... Toda la población murió en esa hoguera. Solo quedó vivo un muchacho llamado Viriato, quien tenía guardadas las llaves de la ciudad.

En aquellos tiempos, los vencedores no se consideraban tales si no recibían las llaves de la ciudad ocupada de la mano de algún vencido. Así, cuando Escipión, que había penetrado con su gente en la Numancia desierta, encontró en lo alto de una torre al joven con las llaves, le rogó en estos términos:

—Joven, entrégame las llaves y yo te daré la vida, muchos bienes y riquezas.

—No sabes —le respondió Viriato—, que he heredado de Numancia el valor de sus hijos muertos, que ni por bienes, ni por riqueza traicionaré a mi Patria y moriré antes de darte la victoria.

Al decir eso, se lanzó desde lo alto de la torre.

Fue así como Escipión tomó una ciudad en ruinas que le negó el título de vencedor hasta el último momento de su existencia.

Cuadro 6. Primer texto *input* de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

6-3. Vocabulario extraído

baja	f.	伤亡	invasión	f.	侵略
heroico, ca	adj.	英雄的, 英勇的	Senado	m.	参议院, 元老院
ibérico, ca	adj.	伊比利亚的	general	m.	将军
indomable	adj.	不可征服的	numantino, na	adj.-s.	努曼西亚的 (人)
resistencia	f.	抵抗, 抵御	cercos	m.	围困

Cuadro 7. Listado del vocabulario de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

专有名词 Nombres propios

Numancia 努曼西亚, 西班牙中北部古城, 位于当代城市索利亚城附近。公元前 133 年为罗马大将西庇阿所破。

Escipión Emiliano 西庇阿·艾米利亚诺 (前 185-前 129), 罗马大将, 出身罗马望族。公元前 133 年攻破努曼西亚。

Cuadro 8. Nombres propios de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

不规则动词及变位中有书写变化的动词 Conjugación de verbos irregulares y de verbos con cambios ortográficos

Atraer: Se conjuga como traer.

Negar: Se conjuga como cerrar. (注意其书写变化)

Huir: Se conjuga como distribuir

...

Cuadro 9. Notas ortográficas de los verbos de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

常用词汇例句 Algunos vocablos usuales extraídos

I. Desesperar(se)

A. Tr.

1. Tengo una cámara que me desespera; las fotos siempre salen borrosas (模糊).
2. Aquella niña desesperaba a toda la familia con sus caprichos (任性).

B. Intr.; prnl. 着急, 沮丧, 失望, 绝望

1. A pesar del prolongado cerco que les habían impuesto los invasores, al principio, los numantinos no se desesperaron.

...

Cuadro 10. Algunos vocablos usuales de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

语法 Gramática

一. 让步从句中的虚拟式 (Oración concesiva con subjuntivo)

Aunque 引导的让步从句表示实现主句事件必须越过的障碍或必须克服的困难, 但无论如何不足以阻挡其实现。从句中可以使用陈述式, 也可以使用虚拟式。前者表示困难或障碍是现实的, 而后者表示困难和障碍是可能出现的。

例. 1. Aunque llueve, Lucía sale de compras. (虽然[尽管]在下雨,露西亚仍然出去买东西)

...

三. 介词 SIN 的用法 (Usos de la preposición SIN)

1. Sin + n. 构成的词组, 有时可以替代条件从句。

例. Sin el sol, morirían todos los seres.

¿Cuánto tiempo puede resistir un ser humano sin alimento?

...

Cuadro 11. Gramática de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

A pesar de lo comentado, debido a la complejidad de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos en el *input*, proponemos algunas estrategias enfáticas para facilitar la comprensión del *input* de acuerdo con las estrategias andamiadas de recepción de AICLE presentadas en el apartado 2.3.2.1. Por ejemplo, sugerimos enfatizar algunos vocablos en negrita y ofrecer su

significado en chino dentro del texto español como en la siguiente frase: *Transcurrió (过, 时光流逝) año y medio. Dentro de la ciudad empezaban a escasear (缺乏) víveres (m. pl. 食量). Frecuentemente se oían gemidos (呻吟) de niños, quienes pedían en vano a sus madres que les dieran algo que comer. Las pobres mujeres, que a duras penas se mantenían en pie debido a la inanición (营养不良), no podían hacer nada sin ver morir lentamente a sus hijos.* De esta manera, resaltando en negrita la palabra dificultosa y mostrando su significado en chino, a los estudiantes se le facilita la comprensión de los vocablos de nivel avanzado. Asimismo, mantenemos la concordancia entre la dificultad de los contenidos temáticos y el nivel lingüístico del alumnado.

3) El andamiaje

Por otro lado, a diferencia del andamiaje centrado en los elementos lingüísticos, ningún andamiaje del *Español Moderno 3* está diseñado para comprender los conocimientos no lingüísticos o socioculturales del *input*. Esta carencia hace difícil la recepción de los contenidos específicos de la materia para aplicarlos en la expresión escrita. Por esta razón, proponemos añadir algunas ilustraciones que representen los momentos clave del desarrollo de la historia y un ejercicio de discusión en pareja, como muestran las figuras 20, 21 y 22 y la ficha del cuadro 12.



Figura 20. El campo de batalla de la guerra numantina.



Figura 21. Cerco perfecto del ejército romano.



Figura 22. Resistencia numantina en la hoguera.

Ficha para la actividad complementaria del *input* de la unidad 6 del *Español Moderno 3*

En parejas, discutimos las preguntas y adivinamos el título de las ilustraciones según la historia de Numancia:

1. ¿De qué trata la figura 20? ¿Dónde están los sitiadores numantinos y los ejércitos romanos en el mapa durante la guerra numantina?
2. ¿A qué hace referencia la escena de la figura 21? ¿Por qué están sufriendo los numantinos?
3. ¿Qué pasa en la figura 22? ¿Escipión triunfa después de la escena?

Cuadro 12. Ficha que proponemos para la actividad complementaria del *input* de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

De esta forma, creemos que, aprovechando el texto de *Español Moderno 3* y las estrategias andamiadas que proponemos, los estudiantes se interesan más por el tema gracias al efecto motivador de las ilustraciones y, además, se les estimula a reflexionar sobre los contenidos no lingüísticos del *input* con las preguntas planteadas.

6.3.1.3.2 El diseño de las actividades procedimentales y del *output*

En cuanto a las actividades orientadas a la expresión escrita, los autores de *Español Moderno 3* recomiendan realizar prácticas léxicas, gramaticales y comunicativas. Por eso, las actividades escritas en el manual consisten en la traducción chino-español de oraciones (cuadro 13), en la formación de oraciones a partir de palabras y sintagmas preposicionales concretos (cuadro 14) y en el dictado de un nuevo texto basado en el mismo tema del *input*. Respecto al *output* escrito, se pide otra traducción chino-español de diez oraciones (cuadro 15).

VI. 请将下列句子译成西班牙语 Traduzca al español las siguientes oraciones:

5. 当时，罗马人在想，就算努曼西亚人跨过壕沟，他们也能轻而易举地穿过我们的营地吗？
6. 哪怕你继承了你父母的全部财产，也不会感到幸福。
10. 那位士兵对自己说：“哪怕敌人威胁要杀了我，我也绝不投降。”

...

Cuadro 13. Actividad VI de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

VIII. 请用下列各组单词造句。根据不同情况使用 *sin + n.*, *sin + inf.* y *sin + oración* 的结构，并在必要情况下添加小品词 **Forme oraciones utilizando los sintagmas preposicionales *sin + n.*, *sin + inf.* y *sin + oración*, según el caso y agregando las partículas necesarias, con los grupos de vocablos numerados que se dan a continuación:**

1. Pequeño, embarcación, navegar, durante, días, vario, tierra, ver, firme
2. Penetrar, invasor, ciudad, sitiado, habitante, ofrecer, resistencia, ninguno, ya que, hallarse, debilitado, muy, debido a, inanición

...

Cuadro 14. Actividad VIII de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

3. 请将下列句子译成西班牙语:

- 1) 经理先生，我周六、日工作，来换一个星期的假期，行不行？
- 2) 女病人当时非常虚弱，几乎连步子都迈不开了。
- 3) 他要是强迫你做那件事，你别搭理他。

...

Cuadro 15. Ejercicio 3 de la actividad XIV de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

1) Los elementos comunicativos

A través de estas actividades repetitivas, coincidentes con la expresión escrita centrada en los detalles lingüísticos de Shih (1986), en el *Español Moderno 3* el aprendizaje de la expresión escrita se entiende como el dominio de las normas lingüísticas del español en vez de la

expresión metacognitiva. Incluso, la traducción y la formación de las oraciones se realizan a partir de oraciones sueltas, basadas en las mismas estructuras sintácticas.

Como muestra la actividad VI (cuadro 13), todas las oraciones empiezan con palabras 虽然, 即使, 哪怕 para practicar el uso de oraciones concesivas con *aunque*. Asimismo, cada oración se construye a partir de uno o dos vocablos del *input*. Por ejemplo, la oración 6 contextualiza *heredar* (继承) y *bienes* (遗产) sin aportar ningún valor pragmático. El ejercicio 3 de la actividad XIV (cuadro 15) se basa en puntos gramaticales y léxicos aprendidos. En ambos casos, la mayoría de las oraciones se escriben en el estilo directo o indirecto de la expresión oral cotidiana. Es decir, las competencias de lengua utilizada pertenecen más a BICS que CALP.

De manera similar, en la actividad VIII (cuadro 14), tanto la estructura sintáctica como los vocablos para formar la oración se dan en las instrucciones. Los estudiantes deben reordenar las palabras y agregar las partículas. Si bien las prácticas repetitivas de oraciones con las mismas estructuras sintácticas ayudan a reforzar el dominio gramatical, es obvio que una expresión escrita comunicativa requiere de más conocimientos metalingüísticos que el dominio de las normas gramaticales y la memorización del vocabulario. Cuando los alumnos redactan un texto libre sin ninguna orientación, deben organizar los conocimientos adquiridos y seleccionar la expresión adecuada para construir el discurso. En este sentido, las actividades escritas de *Español Moderno 3* no desarrollan el lenguaje comunicativo y metacognitivo, al contrario de lo que defiende AICLE en los capítulos II y III.

La actividad XII consiste en un dictado sobre un resumen basado en la historia de Numancia.

A los estudiantes se les dicta el texto mediante un audio tres veces¹⁸⁷ para que puedan asimilar las palabras correctamente. Aunque en esta actividad está implicado el aprendizaje de la

¹⁸⁷ La primera vez el audio se emite a velocidad normal; la segunda vez, a velocidad lenta e indicando los puntos seguidos y aparte, y la tercera vez, de nuevo a velocidad normal.

expresión escrita, pensamos que, principalmente, desarrolla la competencia fonológica y léxica en vez de la competencia discursiva. El principal objetivo del dictado es que los estudiantes perciban las unidades de sonido de la lengua, conozcan la composición fonética de las palabras y escriban las unidades léxicas. No obstante, es posible que los alumnos realicen la actividad sin comprender los contenidos históricos o sin saber organizar las palabras, las oraciones o el texto. Asimismo, puede darse el caso de que adivinen las palabras por su sonido sin comprender su significado. En efecto, la audición repetida tres veces y emitida a distintas velocidades facilita el dictado. En otras palabras, el dictado se centra en el dominio cognitivo inferior de comprender y copiar. Sin embargo, a pesar de que se basa en un buen recurso histórico, no contribuye a desarrollar las competencias de la expresión escrita basada en la historia.

En resumen, las actividades de *Español Moderno 3* están conformadas por prácticas repetitivas centradas en la forma lingüística que solo refuerzan la comprensión y el uso de las normas gramaticales y el léxico del español. No obstante, desde la perspectiva del aprendizaje de la expresión escrita, afirmamos que estas actividades no contienen valor comunicativo, al contrario de lo mencionado en el preámbulo. Sobre todo, no están centradas en las competencias basadas en las materias no lingüísticas que la expresión escrita profesional y académica requieren.

Cabe mencionar, según la actuación de la expresión escrita en las traducciones de Cultura-3 analizadas en el capítulo V¹⁸⁸, que las actividades efectuadas con elementos lingüísticos sueltos son una de las causas de los errores sintácticos más generalizados cometidos en los textos de este grupo y, también, que la falta de prácticas textuales desfavorece el enlace entre las oraciones y la organización de contenidos en la macroestructura del texto. En este sentido, las actividades centradas en el léxico y las frases contenidas en *Español Moderno 3* no son eficaces

¹⁸⁸ Tarea de traducción basada en contenidos culturales del grupo Cultura-3.

para desarrollar la expresión escrita de acuerdo con las necesidades del alumnado chino.

2) Los elementos no lingüísticos

Por una parte, como las actividades no se contextualizan en los contenidos temáticos o culturales del *input*, el uso de la lengua no requiere las funciones comunicativas. Es decir, a pesar de que los estudiantes practican las normas lingüísticas, no procesan los conocimientos históricos del *input* a través de las actividades escritas. Además, practicar oraciones basadas en expresiones orales de estilo directo o indirecto no corresponde a la expresión escrita en contextos auténticos.

Teniendo en cuenta las inadecuaciones comentadas, proponemos sustituir las expresiones orales por oraciones contextualizadas en contenidos históricos y culturales del *input* en la actividad de traducción. También, sugerimos reemplazar algunas oraciones por párrafos y textos. Por ejemplo, modificamos la oración 10 de la actividad VI de la forma siguiente:

当**西庇阿**的军队进入**努曼西亚城**时，这位年轻人站在一片**废墟**中，看着在**火海**中亲人们的残骸。尽管他们曾忍受饥饿，**绝望**，互相残杀，但他们从未**投降**换取片刻安宁。于是他对罗马军队说：即便你们认为获得了**胜利**，你们未能**继承祖国**给予我的**财富和勇气**。¹⁸⁹

Esta tarea, que hemos modificado, no solo implica la práctica del vocabulario y de la gramática del *input*, sino también aplica los conocimientos históricos y culturales adquiridos. El vocabulario marcado en negrita y las notas culturales subrayadas son estrategias de énfasis que ayudan al alumnado a procesar los conocimientos adquiridos en metalingüísticos en la expresión escrita.

3) Los elementos cognitivos

Por otra parte, las actividades de *Español Moderno 3* se centran en dominar la lengua de forma

¹⁸⁹ Traducción propia en español: Cuando los ejércitos de Escipión entraron en la ciudad de Numancia, el joven estaba desolado, mirando los cadáveres de sus familiares en un mar de llamas. Aunque tuvo que soportar el hambre, la desesperación y el suicidio de su gente, nunca se rindió a cambio del perdón. Así que le dijo a los romanos: a pesar de que pensáis que habéis ganado, nunca podréis heredar la riqueza y el valor que me ha dado mi patria.

mecánica. Ninguna actividad requiere habilidades cognitivas superiores, tales como el análisis de los problemas o realizar críticas sobre los conocimientos adquiridos, al contrario de lo que defiende AICLE (véase el apartado 2.2). Por esta razón, proponemos aprovechar el material auditivo basado en contenidos históricos del dictado. A este respecto, diseñamos unas preguntas críticas que los estudiantes deben responder por escrito cuando finalizan el dictado (véase el cuadro 16).

**Ficha para la actividad complementaria del dictado de la unidad 6 de
*Español Moderno 3***

Lee y revisa tu texto elaborado según el dictado, y después, escribe algunas reflexiones sobre la historia de Numancia siguiendo las siguientes instrucciones:

1. Entre el texto y el material auditivo de Numancia, ¿cuál te parece más interesante? ¿Por qué?
2. ¿Qué información adicional de la historia de Numancia proporciona el material auditivo?
3. Según los dos textos, resume la historia de Numancia en un párrafo.
4. ¿La resistencia numantina mereció la pena? Aporta tus opiniones sobre esta historia.

Cuadro 16. Ficha que proponemos para la actividad complementaria del dictado de la unidad 6 de *Español Moderno 3*.

Respondiendo a las preguntas planteadas en la ficha del cuadro 16, los estudiantes pueden desarrollar los dominios cognitivos superiores, tales como sintetizar y evaluar los conocimientos aprendidos en la expresión escrita. Durante este proceso se produce el lenguaje metacognitivo, correspondiente al lenguaje en AICLE presentado en el apartado 2.4.3.

6.3.1.4 Resumen del análisis de Español Moderno 3

En resumen, para el aprendizaje de la expresión escrita del alumnado chino, *Español Moderno 3* presenta las siguientes características.

Español Moderno 3 contiene elementos valiosos. Cada unidad consta de textos temáticamente

interesantes basados en referentes socioculturales hispánicos. El listado del vocabulario recopila los términos específicos. Por último, las explicaciones detalladas del léxico y la gramática sirven como andamiaje lingüístico. En cuanto a las actividades escritas, el manual se centra en los detalles lingüísticos de acuerdo con los enfoques traducción-gramática y audio-lingual. Las prácticas mecánicas se adaptan a las estrategias pasivas del aprendizaje de lenguas extranjeras empleadas por el alumnado chino. Todo lo mencionado contribuye a reforzar la competencia lingüística del español.

También notamos algunos aspectos negativos. Los contenidos temáticos y socioculturales no se integran en la misma unidad. El *input* tampoco enfatiza los conocimientos no lingüísticos y lingüísticos con estrategias andamiadas. Además, las actividades escritas centradas en el léxico y la gramática deben ampliarse en las prácticas discursivas, porque procesan los contenidos no lingüísticos y culturales del *input* y requieren dominios cognitivos superiores.

Por tanto, de acuerdo con las necesidades del alumnado chino analizadas en el capítulo V, hemos propuesto algunas modificaciones del enfoque AICLE para mejorar la eficacia del uso de *Español Moderno 3* para el aprendizaje de la expresión escrita: el andamiaje de recepción, la integración en los contenidos temáticos y los elementos socioculturales del *input*. También hemos diseñado algunas actividades que no solo sirven para practicar los conocimientos lingüísticos, sino también para procesar los contenidos temáticos y culturales. Asimismo, hemos añadido algunas habilidades cognitivas superiores, tanto en las actividades como en el *output* escrito.

6.3.2 Bitácora 2

6.3.2.1 Descripción del manual

Bitácora 2 es un manual de español como lengua extranjera que publica Difusión, editorial prestigiosa en el área de E/LE en España. Su edición se encuentra de forma impresa y en

multimedia. El manual consiste en un libro del alumno acompañado de videos y audiciones¹⁹⁰. Como se trata de un método innovador publicado recientemente, se promovió mucho durante las VIII Jornadas Didácticas de ELE en Madrid¹⁹¹.

Según la presentación del prefacio, *Bitácora 2* trabaja con tres ejes didácticos: el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y la autonomía del aprendiz. En este sentido, al igual que la edición anterior¹⁹², su pedagogía adopta el enfoque comunicativo basado en las tareas.

La nueva edición contiene tres volúmenes. En este trabajo nos hemos centrado en el segundo, que se destina a los estudiantes del nivel A2 del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). En comparación con la edición anterior, se ha renovado el diseño exterior, la programación del material y la organización de cada unidad.

1) Los factores afectivos

Lo primero que nos ha llamado la atención de *Bitácora 2* es su atractivo diseño gráfico. El manual contiene diversos gráficos multicolores, que se usan frecuentemente tanto en la cubierta y en el índice como en cada unidad. En algunos casos consisten en fotos auténticas, que presentan la cultura hispánica según los contenidos correspondientes. En otros, representan caricaturas, dibujos animados o figuras del palillo. Incluso, en ocasiones, las diferentes actividades están ilustradas con iconos (véanse, por ejemplo, figuras 27, 28, 30, 31 y 32).

Otra característica distintiva de *Bitácora 2* es la variedad de colores y de tipos de letras utilizados en las fuentes. Por un lado, los textos son multicolores y algunos fondos se resaltan en amarillo, verde o azul. Por otro lado, el tipo de letra varía dependiendo de las características del texto. De hecho, algunos textos, ejemplos y modelos de ejercicios se escriben en letra

¹⁹⁰ Descargables en el campus de profesores de la página de la editorial.

¹⁹¹ La editorial Difusión regala un ejemplar de *Bitácora 2* a cada profesor asistente.

¹⁹² La nueva edición de *Bitácora 2* está renovada a partir de *Bitácora 2* (San Baulenas, Martín Peris y Garmendia, 2012) para el nivel A2. Esta edición ha sido muy popular en el campo de la enseñanza de E/LE en los últimos años.

manuscrita para parecer más auténticos y afectivamente más cercanos a los aprendices.

6.3.2.2 *Análisis de la macroestructura*

Respecto a la macroestructura, como muestra el índice (figuras 23, 24, 25 y 26), además de las unidades regulares que integran los componentes didácticos, también presenta una sección con un resumen gramatical y un diccionario de construcciones verbales, y otra, de preparación al DELE¹⁹³. De esto se deduce que, además de los contenidos regulares, *Bitácora 2* ofrece una guía centrada en la gramática y el léxico que se ajusta al *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) proporcionando modelos de DELE. En este sentido, el enfoque a la forma y a la función lingüística coincide con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE (véase el apartado 3.1) y se adapta a las necesidades del alumnado chino mencionadas en el capítulo V.

¹⁹³ Títulos oficiales acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español que otorga el Instituto Cervantes. El repertorio de contenidos que incluye DELE se recoge en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), desarrollado a partir de los descriptores del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) (véase el apartado 3.2.1).

UNIDAD 0 NOSOTROS Y EL ESPAÑOL

DOCUMENTOS

DOSIER 01
Nos conocemos más

LÉXICO

- Aprendizaje y hábitos de estudio
- Cosas que nos definen
- Palabras importantes para nosotros en español

GRAMÁTICA

- Repaso del presente de indicativo
- Repaso de los verbos deafección: **gustar, encantar...**
- Repaso de los pronombres de objeto indirecto
- Repaso del pretérito perfecto

- Frases interrogativas
- **Que, cuál**

COMUNICACIÓN

- Utilizar estrategias de comunicación
- Hablar de gustos y preferencias
- Hablar de hábitos de aprendizaje
- Hablar de nuestra relación con las lenguas

CULTURA

- Connotaciones culturales de una palabra



UNIDAD 1 ¿TENER O NO TENER?

P. 22

DOCUMENTOS

DOSIER 01
No puedo vivir sin...
DOSIER 02
Mis cosas y yo

LÉXICO

- Objetos
- Adjetivos para describir el carácter

- El verbo **llevar**
- El verbo **tener**
- La construcción **tener que**

GRAMÁTICA

- El verbo **tener** y los artículos
- Pronombres de objeto directo
- Frases relativas
- Complementos del nombre
- **El que, lo que**

COMUNICACIÓN

- Describir objetos
- Describir el carácter
- Expresar causa
- Hablar de necesidades, gustos y preferencias
- Hablar de hábitos relacionados con objetos

CULTURA

- Objetos típicos de diferentes países y sus posibles equivalentes en España o América Latina

PROYECTOS

- Presentar objetos típicos de diferentes países
- Presentar a un personaje y su relación con las cosas



UNIDAD 2 DOS HABITACIONES Y EL SALÓN

P. 34

DOCUMENTOS

DOSIER 01
Como en casa pero de vacaciones
DOSIER 02
Casas muy especiales

LÉXICO

- La vivienda
- Marcadores de lugar

- El verbo **parecer**
- La palabra **casa**
- Modificadores del adjetivo: **super-, especialmente...**

GRAMÁTICA

- **Ser, estar, hay**
- **Estar** + participio
- Frases interrogativas indirectas

- Frases condicionales con **si**

COMUNICACIÓN

- Hablar de una vivienda
- Situar en el espacio
- Preguntar indirectamente
- Valorar una propuesta

CULTURA

- Algunas ciudades en España y Latinoamérica
- Una vivienda típica en España
- Casas rurales en algunas comunidades autónomas

PROYECTOS

- Buscar una casa rural para ir de vacaciones
- Grabar un vídeo para presentar nuestra casa



Figura 23. Índice de *Bitácora 2*, imagen 1.

	<h2>UNIDAD 3</h2> <h3>VIDA Y OBRA</h3>		<p>P. 46</p>
<p>DOCUMENTOS DOSIER 01 Tres mujeres valientes DOSIER 02 Neruda: poesía y compromiso</p> <p>LÉXICO • Vocabulario para relatar la biografía de una persona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fechas • Marcadores temporales <p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • el pretérito indefinido • El indefinido de los verbos hacer, ser, ir • Contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas perífrasis verbales: empezar a, dejar de, etc. <p>COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hechos importantes en la vida de una persona • Situar un hecho en el tiempo 	<p>CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografía de varias mujeres valientes de España y América Latina • Pablo Neruda • Pablo Picasso <p>PROYECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir las biografías de la clase
	<h2>UNIDAD 4</h2> <h3>BOLSOS Y BOLSAS</h3>		<p>P. 58</p>
<p>DOCUMENTOS DOSIER 01 Comprar ropa: ¿un placer o una pesadilla? DOSIER 02 El carrito de la compra</p> <p>LÉXICO • Hábitos de consumo • Vocabulario sobre las compras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prendas de ropa • Alimentación • Pesos y cantidades • Comprar, comprarse, comprarle <p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparativos • Frases exclamativas • Cuantificadores: varios, muchos, etc. 	<p>Superlativo: Lo más/menos importante,</p> <p>COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar de hábitos de consumo • Valorar • Comparar • Elogiar y reaccionar ante un elogio • Destacar un elemento sobre otros 	<p>CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compras en el mundo hispano • Supermercados en España y Argentina • El elogio en la cultura hispana <p>PROYECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de una lista de las compras de la semana, decidir si somos una clase consumista • Elaborar una guía de tiendas interesantes de nuestra ciudad
	<h2>UNIDAD 5</h2> <h3>TE LLAMO Y HABLAMOS</h3>	<p>P. 70</p>	
<p>DOCUMENTOS DOSIER 01 ¿Sabemos comunicarnos? DOSIER 02 ¿Conectados en soledad?</p> <p>LÉXICO • Comunicación • Tecnologías de la comunicación • El verbo hablar • Otros verbos de lengua</p>	<p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronombres de OI • Estar + gerundio • El pretérito imperfecto, verbos regulares e irregulares • Contraste entre indefinido e imperfecto 	<p>COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar acuerdo y desacuerdo • Valorar • Comparar cómo eran las cosas antes y cómo son ahora • Hablar de hábitos en el pasado 	<p>CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos relacionados con la comunicación • Recuerdos de Colombia <p>PROYECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar cómo ha cambiado un escritorio de trabajo en las últimas décadas • Abrir un grupo de comunicación en un servicio web
		<p>trece 13</p>	

Figura 24. Índice de *Bitácora 2*, imagen 2.



UNIDAD 6 AÑOS, SIGLOS Y MILENIOS



P. 82

DOCUMENTOS

DOSIER 01

Un continente de historia y de arte

DOSIER 02

De Tenochtitlán a Ciudad de México

LÉXICO

- Verbos para referir acontecimientos históricos
- Léxico relacionado con la historia

- Fechas, años, duración
- Los verbos **ser** y **haber**

GRAMÁTICA

- El indefinido de los verbos irregulares
- Contraste entre indefinido e imperfecto

COMUNICACIÓN

- Hablar de la duración de algo en pasado
- Describir una época del pasado
- Expresar conocimiento y desconocimiento
- Expresar certeza y falta de certeza
- Situar un acontecimiento en el tiempo

CULTURA

- Datos históricos y culturales importantes de Latinoamérica
- La ciudad de Tenochtitlán
- Al-Ándalus

PROYECTOS

- Hacer un concurso de historia
- Escribir un texto sobre la historia de nuestra ciudad o nuestro país



UNIDAD 7 DE USAR Y TIRAR

P. 94

DOCUMENTOS

DOSIER 01

Nueva vida para los materiales

DOSIER 02

De segunda mano

LÉXICO

- Objetos y productos
- **Estropear, gastar, durar...**
- Materiales
- Consumo responsable

- Mercado de segunda mano
- Reciclaje

GRAMÁTICA

- Imperativo afirmativo: verbos regulares e irregulares
- Posición de los pronombres de OD y OI en la frase

- Combinación de pronombres de OD y OI

COMUNICACIÓN

- Aconsejar, recomendar
- Dar instrucciones
- Valorar

CULTURA

- Empresas y artistas que trabajan con material reciclado
- Mercadillos famosos de España y Latinoamérica

- Hacer un concurso de ideas para dar una segunda vida a un objeto
- Organizar un mercadillo de segunda mano en la clase

PROYECTOS

- Presentar un objeto hecho con material reciclado



UNIDAD 8 ¿IGUALES, PARECIDOS O DIFERENTES?

P. 106

DOCUMENTOS

DOSIER 01

La paella de Pablo

DOSIER 02

El iceberg de la cultura

LÉXICO

- Hábitos culturales
- El verbo **hacer**
- Diminutivos: **-ito/-ita**

- Superlativos: **-ísimo/-ísima**

GRAMÁTICA

- **Cuando** + presente de indicativo
- **Me parece** + adjetivo + infinitivo
- **Es** + adjetivo + infinitivo

- Perífrasis verbales: **hay que, tener que, soler** + infinitivo
- **El mismo**

COMUNICACIÓN

- Invitar
- Aceptar una invitación
- Excusarse por no aceptar
- Quedar con alguien

- Ofrecer ayuda

- Presentar a alguien
- Elogiar
- Describir y valorar
- Hacer recomendaciones impersonales

CULTURA

- Una reunión con amigos en España
- Choques culturales

- Formas de dirigirse a alguien

PROYECTOS

- Hacer una lista de costumbres de nuestro país
- Pensar en formas de actuar ante choques culturales



14 | catorce

Figura 25. Índice de *Bitácora 2*, imagen 3.

	<h2 style="text-align: center;">UNIDAD 9 DE IDA Y VUELTA</h2> <p style="text-align: right;">P. 118</p> <p>DOCUMENTOS DOSIER 01 Kilómetros de sonrisas DOSIER 02 Vuelta a Buenos Aires</p> 	
	<h2 style="text-align: center;">RESUMEN GRAMATICAL Y DICCIONARIO DE CONSTRUCCIONES VERBALES</h2> <p style="text-align: right;">P. 130</p> <p>RESUMEN GRAMATICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • El abecedario • Escritura y pronunciación • Los numerales • Los artículos • Los nombres • Los diminutivos • Los adjetivos • La comparación • Los superlativos • Los demostrativos <p>LÉXICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Viajes y recorridos • Trabajo y responsabilidades • Marcadores y conectores temporales • Ir, irse • Conectores lógicos: en cambio, la verdad es que, o sea, etc. <p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El artículo con nombres de países, regiones y ciudades • Perífrasis verbales: pensar, ir a + infinitivo <p>COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de cohesión textual • Relatar en pasado • Expresar planes de futuro <p>CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ciudad de Buenos Aires • Viajes por América Latina <p>PROYECTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer la línea del tiempo de la clase <p>DICCIONARIO DE CONSTRUCCIONES VERBALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo afirmativo • Perífrasis verbales con infinitivo • Perífrasis verbales con gerundio • Frases compuestas: cuando, si, que, donde 	
	<h2 style="text-align: center;">PREPARACIÓN AL DELE</h2> <p style="text-align: right;">P. 164</p> <p>PRUEBA 1 Comprensión de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 1 • Tarea 2 • Tarea 3 • Tarea 4 • Tarea 5 <p>PRUEBA 2 Comprensión auditiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 1 • Tarea 2 • Tarea 3 • Tarea 4 • Tarea 5 <p>PRUEBA 3 Expresión e interacción escritas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 1 • Tarea 2 • Tarea 3 <p>PRUEBA 4 Expresión e interacción orales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tarea 1 • Tarea 2 • Tarea 3 • Tarea 4 	

Figura 26. Índice de *Bitácora 2*, imagen 4.

Además del índice, que ofrece una ilustración sobre el tema de cada unidad, el prefacio también presenta los objetivos y la metodología con un diseño especial. Mientras que en otros manuales se enumera los contenidos principales de las unidades en un texto prolijo, como muestran las figuras 27 y 28, sin embargo, en *Bitácora 2*, las secciones de cada unidad se ejemplifican con

una ilustración en pequeño tamaño de la página original correspondiente, adjunta a la introducción de los objetivos y contenidos principales del aprendizaje. De esta forma, se les ofrece a los profesores y aprendices una guía clara sobre el proceso del aprendizaje que se llevará a cabo en el manual.

LAS UNIDADES DE BITÁCORA DOSIERES 01 Y 02: TEXTOS

Cada unidad incluye dos **dosieres: Dossier 01 y Dossier 02**. Cada dossier ocupa dos páginas e incluye **uno o varios textos** (al menos uno escrito y uno oral) **y sus actividades** correspondientes.

Los textos escritos

- Textos interesantes y actuales: documentos que el alumno querría leer en su propia lengua.
- Una visión moderna y plural del mundo de habla hispana.
- Temas variados y para todos los gustos.
- Textos equiparables a los auténticos pero adecuados al nivel de los alumnos.

Los textos orales

- Diferentes variedades y acentos.
- Documentos divertidos e interesantes.
- Audiciones que no suenan artificiales.
- Españoles e hispanoamericanos hablando con naturalidad.

Los textos son variados e interesantes, y, a partir de ellos, el estudiante puede desarrollar sus competencias receptivas. Las imágenes lo van a ayudar a entender y a acercarse a la realidad hispanohablante.

¿SABEMOS COMUNICARNOS?
¿Hablas demasiado, demasiado poco o lo normal? ¿Qué haces más: escribir o hablar? Todos los estudios sobre la conducta humana dicen que comunicarse bien es una de las claves de la felicidad y del equilibrio personal. Pero, ¿qué significa hoy en día comunicarse bien?

- 1. En una fiesta...**
 - A. hablo con todo el mundo. Me encanta conocer gente.
 - B. hablo con las personas que conozco e intento conocer gente nueva.
 - C. solo hablo con la gente que conozco o si me presentan a alguien.
 - D. Yo no voy a fiestas.
- 2. ¿Hablas con desconocidos?**
 - A. Sí, se puede hacer amigos en todas partes.
 - B. Bueno, a veces, si me parecen interesantes.
 - C. No, no suelo hablar con desconocidos.
 - D. Sí, con muchos, en internet.
- 3. La gente que me conoce dice...**
 - A. que soy muy charlatán.
 - B. que hablo lo normal.
 - C. que soy muy callado.
 - D. Creo que nadie me conoce muy bien.
- 4. Cuando se discute sobre un tema...**
 - A. siempre opino sobre todo. ¡Me encanta discutir!
 - B. primero escucho a los demás y luego opino.
 - C. no suelo opinar.
 - D. ¿En un foro? Siempre digo lo que pienso.
- 5. Esta semana, para comunicarme con mis amigos...**
 - A. he ido a tomar algo con ellos.
 - B. los he llamado o he escrito algo en su muro.
 - C. les he mandado mensajes o correos.
 - D. Yo tengo muy pocos amigos. Bueno, en Facebook tengo 500...
- 6. ¿Cuántas veces has entrado hoy en alguna red social?**
 - A. Ninguna.
 - B. Entre 0 y 10.
 - C. Más de 10.
 - D. Más de 50.
- 7. ¿Has hecho amigos en internet?**
 - A. ¡Sí! ¡En internet y en todas partes!
 - B. No. Prefiero conocer a la gente cara a cara.
 - C. Sí, alguno, pero no es lo mismo...
 - D. Sí, yo solo tengo amigos en Internet.
- 8. Cuando tengo un problema...**
 - A. ¿Problemas? Yo no tengo problemas.
 - B. le cuento a un amigo o a mi pareja lo que me pasa. Hablar es muy bueno.
 - C. no le cuento a nadie mis problemas.
 - D. pregunto en un foro.
- 9. ¿Cuántas veces has hablado hoy por teléfono?**
 - A. ¡Uy! Más de 20... No puedo vivir sin mi móvil.
 - B. Unas tres veces, más o menos. Aparte de las llamadas de trabajo.
 - C. He llamado a mi madre esta mañana.
 - D. Yo no llamo nunca. Escribo mensajes, tuits, etc.
- 10. ¿Qué estás haciendo mientras contestas este formulario?**
 - A. Estoy hablando con otros compañeros.
 - B. Nada más. Me gusta hacer solo una cosa a la vez.
 - C. Estoy escuchando lo que dicen los compañeros.
 - D. Estoy mirando el móvil.

72 | setenta y dos

Figura 27. Prefacio de *Bitácora 2*, imagen 1.

LAS UNIDADES DE BITÁCORA DOSIERES 01 Y 02: ACTIVIDADES

Descárgate los audios en
<http://bitacora.difusion.com/audios2.zip>



Ronda (España)

01 ¿SABEMOS COMUNICARNOS?

Antes de leer
Comunicarse

A
Entre todos, hacemos una lluvia de ideas sobre el concepto **comunicarse**.

Texto y significado
Escribir, llamar, hablar

B
Leemos individualmente el texto introductorio y respondemos a las preguntas que plantea y lo comentamos.

Texto y significado
¿Estamos de acuerdo?

C **f** 2-3-4-5
Le hacemos el test a un compañero y respondemos a sus preguntas. Luego comprobamos nuestros resultados. ¿Estamos de acuerdo?

Mayoría de respuestas A:
¿No crees que hablas demasiado? A veces, ser un poco más discreto es bueno (para ti y para los demás).

Mayoría de respuestas B:
Eres una persona normal y usas todos los canales de comunicación de una manera equilibrada. Sigue así.

Mayoría de respuestas C:
¡No puedes ser tan tímido y tan callado! Necesitas comunicarte más, salir con amigos y conocer a más gente.

Mayoría de respuestas D:
Está bien ser un experto en nuevas tecnologías, pero quedar con alguien a veces no está mal. ¡Hay vida fuera de la red!

—Yo estoy de acuerdo. Es verdad que hablo demasiado.
—Yo no estoy de acuerdo. Yo no soy tímido.

Texto y significado
Problemas de comunicación

D **f** 18-19
Beatriz y Marta llaman al programa de radio "Hablando se entiende la gente" para contar sus problemas. ¿Cuál de los dos resume esta frase?

“
No consigo hacer amigos fuera de internet.”
”

E **f** 18-19 **f** 3
Escuchamos de nuevo y completamos esta tabla.

¿Qué le pasa y por qué?

Beatriz _____

Marta _____

F
¿Qué consejos les podemos dar a a Beatriz y a Marta?

—Puede explicarle a su novio cómo se siente.
—Tiene que salir más.

G **f** 6-7-8-9-10
Comparamos nuestros consejos con los de dos compañeros.

setenta y tres | 73

Antes de leer

Se trata de actividades que preparan al estudiante para la lectura o la escucha de un determinado texto.

Texto y significado

Se incluyen actividades que ayudan a comprender los textos orales y escritos, proporcionando objetivos para su lectura o audición y estrategias para enfrentarse a ellos.

Texto y lengua

Se analiza el uso de la lengua en los textos para centrar la atención en algunos fenómenos léxicos, gramaticales o discursivos.

Con lápiz o con ratón

Bajo este epígrafe se proporcionan actividades de escritura (individual o cooperativa) o de búsqueda de información en internet.

Las muestras de lengua proporcionan ejemplos de producciones orales que se pueden generar en la realización de una actividad.

Los andamiajes son recursos lingüísticos o segmentos de lengua que se ponen a disposición del alumno para que construya su propio discurso.

Figura 28. Prefacio de *Bitácora 2*, imagen 2.

En conclusión, *Bitácora 2* presenta un diseño exterior atractivo que procura motivar a los aprendices jóvenes.

2) Los elementos comunicativos

Bitácora 2 contiene diez unidades (0-9). Estas no desarrollan ningún objetivo didáctico específico, sino que integran varios materiales del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) en distintas secciones orientadas a realizar tareas comunicativas. Por tanto, cada unidad contiene elementos léxicos, gramaticales y funciones comunicativas del español, así como referentes y saberes socioculturales hispánicos, manteniendo una secuenciación multiperspectiva del tema central.

No obstante, debido a que el manual adopta el enfoque comunicativo, las diversas funciones comunicativas de cada unidad guían la secuenciación didáctica. Es decir, el objetivo del manual es dominar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos en los contextos comunicativos. A lo largo de las diez unidades, las funciones comunicativas abarcan una gran parte del Inventario de Funciones ¹⁹⁴ del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), que permite las comunicaciones en contextos cotidianos, profesionales y académicos en el nivel A2 del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). De las funciones comunicativas derivan otros contenidos que comentaremos más adelante, cuando analicemos cada unidad.

En cuanto a los conocimientos lingüísticos, cada unidad explica los conocimientos léxicos, morfosintácticos y ortográficos que requieren las comunicaciones del nivel A2.

3) Los elementos culturales

Respecto a los conocimientos socioculturales, por un lado, el manual enseña los referentes culturales más significativos, tanto españoles como latinoamericanos. Por ejemplo, la unidad 2, muestra las casas rurales de algunas comunidades autónomas, y la unidad 3, narra la biografía de tres mujeres valientes de la historia de España y América Latina. Por otro lado, los conocimientos socioculturales se basan en las costumbres cotidianas de los países

¹⁹⁴ Dar y pedir información; expresar opiniones, actitudes y conocimientos; expresar gustos, deseos y sentimientos; influir en el interlocutor; relacionarse socialmente y estructurar el discurso.

hispanohablantes. Por ejemplo, las unidades 4 y 7 ilustran cómo son los supermercados y los mercadillos en España y Argentina, respectivamente. Además, los componentes socioculturales tienen como fin analizar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos desde una perspectiva intercultural. Por ejemplo, la unidad 0 explica las connotaciones culturales del léxico en español, mientras que la unidad 5 enseña los hábitos relacionados con la comunicación en este idioma.

4) Los elementos no lingüísticos

La implicación de los conocimientos lingüísticos y culturales en el manual hace que el aprendizaje incluya nociones de diferentes áreas no lingüísticas. Eso se debe a que cada función comunicativa se contextualiza en varios campos disciplinares. Asimismo, las competencias de lengua utilizadas implican tanto BICS como CALP, puesto que algunas comunicaciones suceden en contextos cotidianos y otras lo hacen en contextos profesionales y académicos.

Cabe mencionar que todos estos elementos comentados, es decir, los conocimientos lingüísticos y las funciones comunicativas del español, los referentes y saberes socioculturales hispánicos y las nociones de las diferentes áreas de las unidades, no dividen cada unidad en secciones individuales, sino que constituyen un conjunto. En este sentido, la enseñanza de la expresión escrita, como finalidad esencial del manual, figura en diferentes secciones de las unidades. Para valorar el planteamiento de la expresión escrita en *Bitácora 2*, a continuación, vamos a poner el ejemplo de la unidad 6 que trata sobre un tema de historia.

6.3.2.3 *Análisis de la unidad 6 y propuestas de modificación*

6.3.2.3.1 La presentación del *input*

El *input* consta de dos partes: la primera, de la introducción, que se compone de una nube de palabras sobre el tema, y de un vídeo corto, que permiten el primer contacto con los contenidos relevantes de la unidad, y la segunda parte, de la presentación, que expone los nuevos

conocimientos de los textos auténticos.

A partir de los ejemplos de las figuras 29, 30, 31 y 32, comentaremos la parte introductoria, el texto 1 y las actividades de la unidad 6, que representan las características del *input* de *Bitácora 2* en comparación con *Español Moderno 3* (véanse cuadros 6, 7, 8, 9, 10, 11).

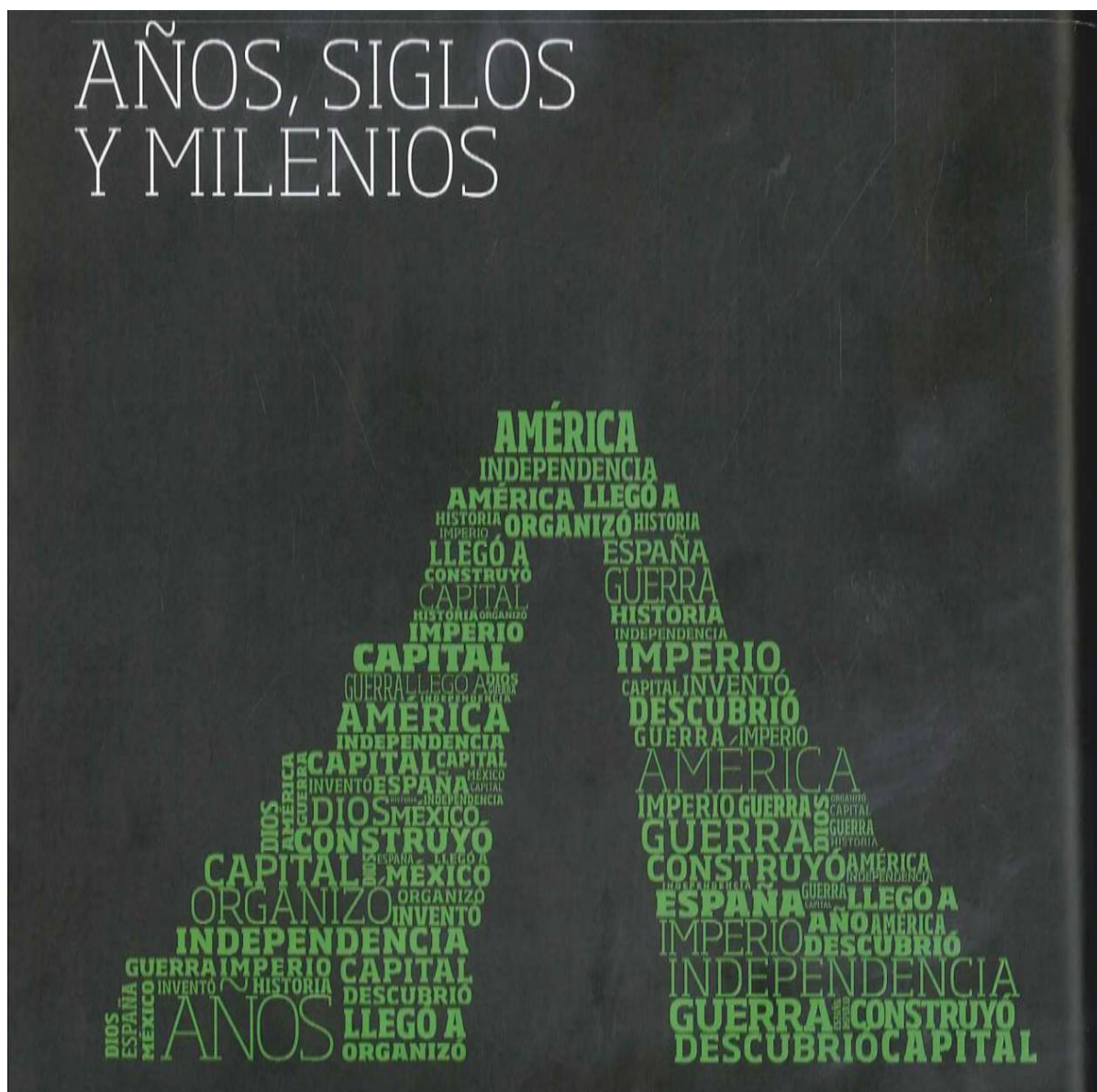


Figura 29. Punto de partida de la unidad 6 de *Bitácora 2*, imagen 1.

UNIDAD 6

DOCUMENTOS

DOSIER 01

Un continente de historia y de arte

DOSIER 02

De Tenochtitlán a Ciudad de México

LÉXICO

- Verbos para referir acontecimientos históricos
- Léxico relacionado con la historia
- Fechas, años, duración
- Los verbos **ser** y **haber**

GRAMÁTICA

- El indefinido de los verbos irregulares
- Contraste entre indefinido e imperfecto

COMUNICACIÓN

- Hablar de la duración de algo en pasado
- Describir una época del pasado
- Expresar conocimiento y desconocimiento
- Expresar certeza y falta de certeza
- Situar un acontecimiento en el tiempo

CULTURA

- Datos históricos y culturales importantes de Latinoamérica
- La ciudad de Tenochtitlán
- Al-Ándalus

PROYECTOS

- Hacer un concurso de historia
- Escribir un texto sobre la historia de nuestra ciudad o de nuestro país

PUNTO DE PARTIDA

Nube de palabras

Historia

A 1

Usamos las palabras de la nube para completar estas frases.

1. En 1841 hubo una _____ entre Perú y Bolivia.
2. El último país americano que consiguió la _____ de España fue Cuba.
3. Cristóbal Colón _____ América en 1492.
4. Cuando los españoles llegaron a América había tres grandes _____: el de los mayas, el de los aztecas y el de los incas.
5. El canal de Panamá se _____ en 1914.
6. Cabeza de Vaca _____ las cataratas de Iguazú en 1542.

Vídeo

La historia de la patata

B

Vamos a ver un vídeo sobre la patata. Antes, ponemos en común lo que sabemos: su historia, platos tradicionales, aspectos culturales, etc.

C 2

A continuación, marcamos si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. Comparamos nuestras respuestas con las de un compañero y, por último, comprobamos con el vídeo.



- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. La patata se cultivaba en Los Andes hace 7000 años. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Existe en Europa desde el siglo xv. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. En Europa se comen patatas desde el siglo xvii. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. El inventor de las patatas fritas es un belga. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. En Rusia se hace licor de patata. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ochenta y tres | 83

Figura 30. Punto de partida de la unidad 6 de *Bitácora 2*, imagen 2.

UN CONTINENTE DE HISTORIA Y DE ARTE



Cusco es la ciudad habitada más antigua del continente americano. ¿Quiénes la fundaron?

- a. Los incas.
- b. Los aztecas.
- c. Los mayas.

1



En 1962 hubo una crisis política internacional cuando los Estados Unidos descubrieron una base de misiles nucleares soviéticos...

- a. en Cuba.
- b. en Venezuela.
- c. en Bolivia.

2



¿Cuándo empezó la Revolución mexicana?

- a. En 1910.
- b. En 1950.
- c. En 1988.

6

En 1848, después de la invasión estadounidense, México tuvo que...

- a. adoptar el inglés como lengua oficial.
- b. entregar más de la mitad de su territorio a los EE.UU.
- c. declarar Ciudad de México capital del país.

5



¿Quién dijo "La tierra, para el que la trabaja"?

- a. Emiliano Zapata.
- b. El Che Guevara.
- c. Eva Perón.

7

¿En qué ciudad fueron los Juegos Olímpicos de 1968?

- a. En Lima.
- b. En Buenos Aires.
- c. En Ciudad de México.

8



Frida Kahlo es la pintora latinoamericana más famosa del siglo xx. ¿En qué país nació?

- a. En Argentina.
- b. En Chile.
- c. En México.

9



¿Qué famoso grupo de hip hop puertorriqueño ha conseguido más de 20 premios Grammy latinos?

- a. Los fabulosos cadillacs.
- b. Calle 13.
- c. Maná.

13



Las Madres de la plaza de Mayo salieron por primera vez a la calle para protestar en 1977, durante la dictadura militar argentina. ¿Por qué?

- a. Por el precio de los alimentos.
- b. Por la desaparición de sus hijos y familiares.
- c. Por los problemas en la educación y la salud.

12

¿Cuál fue la primera presidenta de un país americano elegida democráticamente (en 1990)?

- a. La chilena Isabelle Bachelet.
- b. La brasileña Dilma Roussef.
- c. La nicaragüense Violeta Chamorro.

11

¿En qué año se firmó el acuerdo de paz de Colombia entre la guerrilla y el Gobierno?

- a. En 1990.
- b. En 2002.
- c. En 2016.

14



¿Qué director mexicano dirigió a Sandra Bullock y a George Clooney en la película Gravity?

- a. Alfonso Cuarón.
- b. Guillermo del Toro.
- c. Iñaki González Iñárritu.

15

Figura 31. Dossier 01 de la unidad 6 de Bitácora 2. Preguntas sobre el texto.

¿Dónde y cuándo se abolió la esclavitud por primera vez en América Latina?

a. En Argentina, en 1615.
b. En Chile, en 1811.
c. En Venezuela, en 1942.

3

¿Qué militar fue fundamental para conseguir la independencia de muchos países de América Latina en el siglo XIX?

a. El Che Guevara.
b. Simón Bolívar.
c. José Martí.

4

¿Qué escritor, autor de la novela *Cien años de soledad*, ganó el Premio Nobel en 1982?

a. Juan Rulfo.
b. Gabriel García Márquez.
c. Julio Cortázar.

10



¿En qué país se creó en 1975 un importante sistema de orquestas juveniles e infantiles conocido como "El sistema"?

a. Argentina.
b. Guatemala.
c. Venezuela.

16

01 UN CONTINENTE DE HISTORIA Y DE ARTE

Antes de leer
Imágenes

A 26 4 4

Miramos las imágenes. ¿Sabemos qué o a quién representan? Hablamos con los compañeros.

Texto y significado
Arte e historia

B

Individualmente, respondemos a las preguntas del juego y ponemos en común con otros dos compañeros lo que sabemos.

— *Yo creo que la 10 es...*
— *¿(Estás) seguro?*
— *Yo no sé quién/qué/cuándo...*
— *Yo no sé la 5.*
— *Yo no estoy seguro de la 2.*

C 1-2-3

Buscamos información en internet para resolver nuestras dudas.

D

Nuestro profesor nos da las respuestas. ¿Qué grupo ha acertado más preguntas?

Texto y significado
Un concurso de radio

E 26 4 4

Escuchamos un concurso de radio en el que se hacen estas preguntas sobre la historia de España. Anotamos las respuestas y las comparamos con las de un compañero.

- 1.** ¿Quiénes fundaron la ciudad de Cádiz?

- 2.** ¿Cuál fue el primer escritor español que ganó el Premio Nobel de Literatura?

- 3.** ¿Cuándo se celebraron los Juegos Olímpicos de Barcelona?

- 4.** ¿En qué año se aprobó en España el matrimonio entre personas del mismo sexo?

Texto y lengua
Formas irregulares del indefinido

F 5

Leemos de nuevo el texto, señalamos las formas del indefinido y completamos una tabla como esta en nuestro cuaderno.

indefinido	infinitivo	persona	regular	irregular
fundaron	fundar	ellos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ochenta y cinco | **85**

Figura 32. Dossier 01 de la unidad 6 de *Bitácora 2*. Actividades sobre el tema.

1) Los factores afectivos

El estilo de la presentación de *Bitácora 2* no se limita a la exposición de los textos. Por ejemplo, el dossier 01 (figura 31), diseñado según un itinerario cronológico, consiste en una serie de

preguntas ilustradas con una imagen acerca de acontecimientos o personajes históricos y culturales de Latinoamérica.

2) Los elementos no lingüísticos

Los dossieres se centran más en los contenidos no lingüísticos que en los lingüísticos. En el dossier 01, todas las preguntas explicitan el dónde, quién, cuándo y qué en la historia de Latinoamérica. Los contenidos abarcan varias áreas disciplinares, tales como los acontecimientos más relevantes de la sociedad, la política, la literatura, el arte, etc. Todo el *input* se acompaña con actividades productivas, al contrario de *Español Moderno 3*, donde el *input* solo implica las destrezas comprensivas. En otras palabras, la expresión escrita también interviene en el *input* de *Bitácora 2*.

Por ejemplo, en la actividad del dossier 01, los estudiantes deben anotar las respuestas a las preguntas planteadas por un recurso auditivo. Este ejercicio requiere la competencia comunicativa basada en contenidos históricos y culturales adquiridos en el *input*. En este sentido, *Bitácora 2* tiende a transformar los conocimientos declarativos y conceptuales en procedimentales, al igual que la dimensión de conocimientos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) de AICLE presentada en el apartado 2.2.

3) Los elementos lingüísticos y cognitivos

También observamos que las actividades requieren altos dominios cognitivos y lingüísticos. Por ejemplo, en la actividad A del «Punto de partida» se pide a los alumnos que usen las palabras de la nube para completar las frases basadas en contenidos históricos (figura 30), o en la actividad C del dossier 01, que busquen información en Internet para responder a las preguntas sobre los sucesos históricos (figura 32). Estas son actividades que aplican los conocimientos previos de la historia y evalúan información en Internet, asimismo, desde la perspectiva lingüística, requieren el dominio de la semántica del vocabulario de la nube y la sintáctica de las frases.

Por otro lado, el *input* de los conocimientos históricos y culturales no solo se expone en los textos, sino también se amplía en las actividades de los dossieres. Por ejemplo, el concurso de radio (actividad E del dossier 01, véase la figura 32) no trata de los contenidos latinoamericanos del texto, sino que da información sobre nuevos datos históricos de España. De esta manera, los estudiantes reciben nuevos *inputs* de forma continua.

4) El andamiaje

No obstante, según lo expuesto, consideramos que estas actividades, correspondientes al último cuadro (alto dominio cognitivo y lingüístico) de la Matriz de AICLE (Coyle, 1999) presentado en el apartado 2.3.1.2.2, resultan difíciles para los estudiantes chinos del segundo o tercer año, puesto que todavía no conocen la historia hispánica ni han practicado suficientemente los conocimientos lingüísticos. En efecto, en el caso de la actividad A del «Punto de partida» es poco realista seleccionar la palabra correcta entre las numerosas opciones si los alumnos desconocen la semántica de la oración o, en el caso de la actividad C del dossier 01, buscar las respuestas históricas y culturales de Latinoamérica entre toda la información que ofrece Internet si solo dominan el español a nivel básico-intermedio. Por esta razón, el *input* de *Bitácora 2* podría empezar desde los dominios cognitivos inferiores y con ayuda de andamiaje centrado en los conocimientos no lingüísticos y lingüísticos.

Por tanto, proponemos añadir andamiaje en el *input* para el alumnado chino. Por ejemplo, para la nube de palabras, planteamos las siguientes estrategias:

- 1) Clasificar los grupos de palabras relacionadas entre sí, facilitar el significado y el conocimiento morfológico en chino.
- 2) Proporcionar algunos ejemplos de perífrasis, como un listado de palabras, con el objetivo de que resulte una actividad más motivadora para los alumnos.

Respecto a la actividad C que acompaña al dossier 01, para ayudar a la transformación de los conocimientos, en lugar de pedir a los alumnos que investiguen directamente sobre la historia

e introducir un nuevo *input*, que supone una tarea bastante amplia, sugerimos reemplazar la búsqueda de información en Internet por la escucha de un audio sobre datos históricos de Latinoamérica, que resulta mucho más precisa. De este modo, reducimos la cantidad de información histórica que puede asumir el alumno y, al mismo tiempo, practicamos la comprensión de los conocimientos de forma analítica. Asimismo, sustituimos la actividad de anotar las respuestas a las preguntas del audio por una actividad en grupo. Por ejemplo, que cada grupo dibuje una línea del tiempo señalando los acontecimientos históricos más relevantes de algún país latinoamericano a partir de la información del texto y después la presente ante toda la clase. A través de esta actividad, los estudiantes aprenden a organizar mejor los conocimientos adquiridos y a desarrollar la destreza escrita de manera más fácil.

6.3.2.3.2 El diseño de las actividades procedimentales

Las actividades procedimentales constan de tres secciones:

- 1) La «Agenda de aprendizaje» (figura 33), que practica los elementos lingüísticos relacionados con el tema.
- 2) El «Taller de uso» (figura 34), que negocia los contenidos no lingüísticos aprovechando los recursos lingüísticos aprendidos.
- 3) El «Archivo del léxico», que usa el vocabulario específico y general de la unidad de acuerdo con la función morfológica y semántica.

Según estas secciones, las actividades procedimentales de *Bitácora 2* se centran tanto en la forma lingüística como en el uso comunicativo de los contenidos no lingüísticos, al igual que la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en el apartado 3.1.

Con el enfoque a la forma lingüística se procura procesar las reglas gramaticales y las fórmulas codificadas para expresar los contenidos históricos del dossier. En este sentido, tanto la agenda como el taller otorgan un papel importante a la expresión escrita, tales como responder preguntas sobre datos históricos o construir oraciones con fechas y acontecimientos. Además,

la actividad A del «Taller de uso» también especifica el valor pragmático de algunas expresiones basadas en contenidos históricos.

El uso comunicativo de la lengua basada en contenidos específicos está relacionado con conocimientos generales que ya domina el alumnado chino. Por ejemplo, en la actividad B del «Taller de uso», los acontecimientos de la lista se refieren a sucesos importantes de la historia de la humanidad a nivel mundial, que se enseñan en la escuela secundaria. En este sentido, las actividades procedimentales no solo ayudan a transformar los conocimientos generales en conocimientos nuevos en la lengua meta, sino también a motivar el aprendizaje, como defiende AICLE (véase el capítulo II).

01 AGENDA DE APRENDIZAJE

Reglas y ejemplos

Pretérito indefinido: verbos irregulares

1 6 5-6-7-8-9

R / P144

Observamos y completamos. Luego escribimos el paradigma de otros dos verbos irregulares.

	tener → tuv-	estar → estuv-	
Yo	tuve	<i>estuve</i>	tener → tuv- estar → estuv- andar → anduv- hacer → hic/hiz- querer → quis- venir → vin- saber → sup- poner → pus- poder → pud- decir → dij-
Tú	tuviste		
Él/ella/usted	tuvo		
Nosotros/nosotras	tuvimos		
Vosotros/vosotras	tuvisteis		
Ellos/ellas/ustedes	tuvieron	<i>estuvieron</i>	

! haber > **hubo** **hubieron**
En el siglo xx **hubo** muchas guerras.

! El verbo **decir** y los terminados en **-ucir** tienen la tercera persona del plural diferente: **-eron**, y no **-ieron**.

decir > **dijeron**
producir > **produjeron**
conducir > **condujeron**

! Además del cambio en la raíz (**tener** > **tuv-**, **estar** > **estuv-**, etc.), en estos verbos irregulares cambia la sílaba tónica en la primera y en la tercera personas del singular:

tuve *tuvé*

tuvo *tuvo*

Palabras para actuar Fechas, años, duración

2 10-11-12-13

Observamos estos recursos y escribimos nuestros ejemplos.

- Llegó a Cuba **el 2 de enero de 1902.**
en enero de 1902.
en 1902.
en el siglo xvi.
a principios del siglo xx.
- La revolución rusa **fue en 1917.**
- Viajó por Cuba **de 1902 a 1912.**
- Su viaje **duró 10 años.**
- El emperador Augusto **nació en el año 63 a. C. (antes de Cristo)** y **murió en el año 14 d. C. (después de Cristo).**

Mis ejemplos:

Palabras para actuar Expresar conocimiento y desconocimiento

3 14

Con los siguientes recursos, contestamos estas preguntas.

- **¿Sabes cuándo/dónde/quién...?**
- **No, no lo sé.**
- **No estoy seguro. Creo que...**
- **No sé si fue... o...**
- **No tengo ni idea.**
- **Sí, fue...**

1. ¿Sabes en qué siglo se abolió la esclavitud en Estados Unidos?
2. ¿Sabes dónde se celebraron los últimos Juegos Olímpicos?
3. ¿Sabes qué fue el desembarco de Normandía?
4. ¿Sabes quién fue Gandhi?

86 | ochenta y seis

Figura 33. Sección de la «Agenda de aprendizaje» 01 de la unidad 6 de *Bitácora 2*.

01

TALLER DE USO

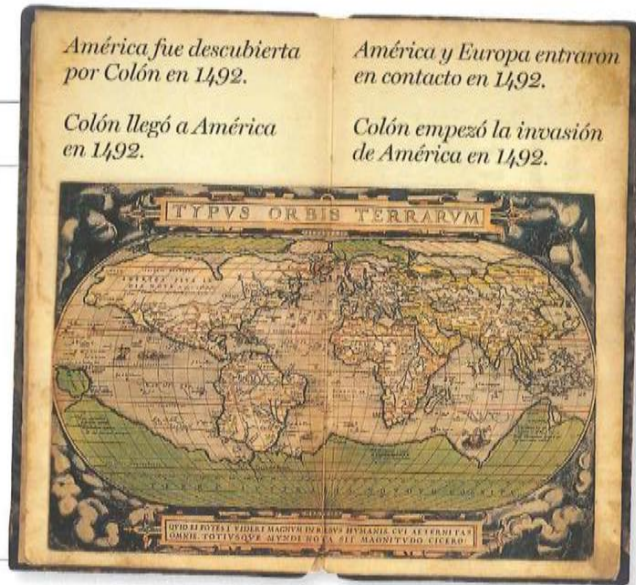
En parejas

¿Cómo se escribe la historia?

A

La lengua siempre refleja un punto de vista. Discutimos (si queremos, en nuestra lengua) cuál de estas maneras de referirse al mismo acontecimiento histórico nos parece...

- más objetiva históricamente.
- formulada desde el punto de vista de los conquistadores.
- formulada desde el punto de vista de la población indígena.
- más políticamente correcta.



En grupos

Fechas clave de la historia

B

Relacionamos las siguientes fechas con los acontecimientos históricos de las listas. Podemos mirar en internet para asegurarnos.

1914	Comienzo de la primera guerra mundial
16/7/1969	Caída del Imperio romano
10/1989	Muerte de Martin Luther King
1945	Invasión de Irak
1893, Nueva Zelanda	Caída del Muro de Berlín
476 d. C.	Ataque terrorista contra el World Trade Center
1968, Estados Unidos	Fin de la segunda guerra mundial
11/09/2001	Inventión de la imprenta
1440	Llegada del ser humano a la Luna
1992, Sudáfrica	Abolición del Apartheid
2003	Introducción del voto femenino (el primer país)

- ¿Qué pasó en...?
- ¿Cuándo fue...?

- No tengo ni idea.
- No estoy seguro.

- Me parece que...

C

Buscamos los verbos que corresponden a cada sustantivo.

comienzo > comenzar

D

Formulamos en una frase qué sucedió en esas fechas. Prestamos especial atención a los verbos en indefinido y a los marcadores temporales.

En 1914 empezó la primera guerra mundial.

Figura 34. Sección del «Taller de uso 01» de la unidad 6 de *Bitácora 2*.

Respecto a la tipología de las actividades, por una parte, la mayoría son imitaciones de expresiones codificadas en ejemplos que requiere el dominio comunicativo del español y la interpretación de los conocimientos declarativos y conceptuales de la historia (actividades 2 y

3 de la «Agenda de aprendizaje» y actividades B y D del «Taller de uso»), mientras que una pequeña parte requiere el pensamiento crítico y la habilidad metacognitiva del lenguaje basado en la historia. En efecto, afirmamos que *Bitácora 2* transforma los conocimientos desde los procesos cognitivos inferiores hasta los superiores. Es decir, no solo implica el uso estándar de la lengua, sino también el nivel comunicativo y creativo, al igual que la jerarquía de la expresión escrita en AICLE propuesta en el apartado 3.2.2. En definitiva, las actividades de *Bitácora 2* contribuyen al dominio del lenguaje en AICLE que requiere la expresión escrita basada en contenidos específicos.

Por otra parte, las actividades de la «Agenda de aprendizaje» se realizan de forma individual, mientras que las del «Taller de uso» se resuelven en parejas o en grupos. En este sentido, la negociación está implicada en las actividades como estrategia andamiada, coincidiendo con la interacción con personas iguales del enfoque AICLE presentada en el apartado 2.3.2.1.

Una de las debilidades que encontramos en *Bitácora 2* es que ninguna de las actividades escritas es de tipo discursivo y, sin embargo, la tarea final que propone consiste en la redacción de un texto. Los alumnos, por tanto, no tienen la ocasión de practicar la expresión escrita discursiva hasta la tarea final. Por este motivo, aprovechando los diversos tipos de actividades comunicativas, proponemos añadir una práctica textual basada en contenidos históricos enfocada a forma y uso de la lengua.

Como muestra el cuadro 17, la ficha que proponemos para la actividad E, en primer lugar, solicita al alumno que clasifique algunos marcadores discursivos que indican diferentes relaciones temporales, y en segundo lugar, que redacte un texto basado en contenidos históricos empleando dichos marcadores.

Ficha para la actividad E del «Taller de uso» 01 de *Bitácora 2*

1. Clasificar los siguientes estructuradores de la información según su función discursiva:

Luego, por último, después, primero, para terminar, para empezar, por una parte, por otra parte, antes, para finalizar

Ordenadores de inicio:

Ordenadores de continuidad:

Ordenadores de cierre:

2. Redactar un texto cronológico sobre los acontecimientos históricos de la actividad B usando los estructuradores del ejercicio 1.

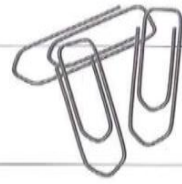
Cuadro 17. Ficha que proponemos para la actividad E del «Taller de uso» 01 de *Bitácora 2*.

Con esta actividad se pretende que los estudiantes procesen la lengua que puede servir para entender secuenciación de hecho históricos a nivel léxico, fraseológico y textual en su expresión y que, de esta manera, desarrollen los fundamentos lingüísticos e históricos necesarios para realizar la tarea escrita final.

6.3.2.3.3 El diseño del *output*

El *output* escrito de cada unidad siempre se acompaña con un ejercicio oral. Una prueba se realiza de forma cooperativa, y la otra, individual. En la unidad 6, la tarea escrita consiste es un proyecto individual que consta de tres pasos (véase la figura 35).

PROYECTOS



Proyecto en grupo Un concurso de historia

A # 29-30

En parejas hacemos cinco preguntas sobre hechos históricos muy conocidos con tres posibles respuestas. Luego le damos las tarjetas al profesor.

¿Qué pasó en París en 1789?
a. Hubo una guerra.
b. Empezó la Revolución francesa.
c. Inglaterra invadió la ciudad.

¿En qué siglo nació William Shakesperare?
a. En el XVI.
b. En el XIX.
c. En el XII.

B

Dividimos la clase en dos equipos y el profesor distribuye las tarjetas. Por cada respuestas correcta, el equipo que acierta gana un punto.

“
¿Cuándo fueron las primeras elecciones democráticas en España?
”



Proyecto individual La historia de nuestro país o nuestra ciudad

C

¿Cuáles son, para nosotros, los grandes acontecimientos de la historia de nuestra ciudad o de nuestro país? Anotamos cuatro o cinco hechos y la fecha en la que sucedieron.

— Yo creo que un hecho importante es la declaración de...
la guerra...
cuando...

D

¿Cómo era nuestro país o nuestra ciudad en esos momentos? Con la ayuda de internet, añadimos descripciones y circunstancias.

E

Ahora escribimos un breve texto. Podemos leerlo a nuestros compañeros o colgarlo en nuestro espacio virtual compartido.

En el siglo XV, mi ciudad se convirtió en la capital del país. Había mucha actividad comercial...

noventa y tres | 93

Figura 35. Sección de «Proyectos» de la unidad 6 de *Bitácora 2*.

El *output* escrito consiste en una redacción basada en contenidos históricos y culturales del país o pueblo natal de los estudiantes. Por esta razón, se deduce que *Bitácora 2* está enfocado a la expresión escrita centrada en contenidos. En este sentido, es imprescindible que el alumno domine el lenguaje metacognitivo basado en materias no lingüísticas. Además, como la

redacción se basa en la historia del pueblo natal, también desarrolla la habilidad intercultural. No obstante, además del enfoque en los contenidos, el *output* también se centra en los procesos escritos. Por ejemplo, en la actividad C el modelo de frases codificadas sirve como andamiaje productivo para las expresiones. Este modelo inspira a los estudiantes a generar ideas sobre el tema. Es decir, los estudiantes pueden utilizar la competencia comunicativa para mostrar los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos aprendidos simulando la forma lingüística ofrecida, al igual que en el nivel estándar y comunicativo de la expresión escrita en AICLE presentado en el apartado 3.2.2.

En la actividad D, los estudiantes analizan y evalúan los conocimientos no lingüísticos pertinentes al tema. En la actividad E, utilizan la competencia metalingüística para expresar los conocimientos reflexionados y analizados en la expresión escrita, aprovechando los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos aportados en los pasos anteriores. Estos aspectos coinciden con el nivel creativo de la expresión escrita en AICLE presentado en el apartado 3.2.2.

Según lo expuesto, concluimos que el *output* escrito en *Bitácora 2* es un producto creativo basado en los conocimientos específicos que aplica la competencia metalingüística elaborada en etapas interrelacionadas. En este sentido, el proceso y el producto escrito coinciden con los de AICLE, presentados en el apartado 2.4.2 y en el apartado 2.4.3, respectivamente. No obstante, al igual que las actividades que acompañan al *input* y a las actividades procedimentales comentadas, la tarea escrita requiere altas competencias lingüísticas y dominios cognitivos sin mucho control. Por este motivo, como el estilo de aprendizaje del alumnado chino se caracteriza por ser pasivo (véase el capítulo V), proponemos ofrecer más control en el *output*.

En efecto, sugerimos sustituir la búsqueda de información sobre la historia de China en Internet

por la entrega al alumno de unos fragmentos en chino acerca de los acontecimientos históricos más importantes de China. Para utilizar estos recursos, obviamente, los estudiantes podrían realizar la alternancia de código (*code-switching*, en inglés) de chino a español, que también es una práctica lingüística centrada en contenidos específicos que requiere la expresión escrita.

6.3.2.4 Resumen del análisis de Bitácora 2

En conclusión, *Bitácora 2* se caracteriza por ser un manual moderno y motivador en cuanto al *input*, pluricultural, auténtico y actual, basado en diferentes áreas del mundo hispánico; por desarrollar las habilidades cognitivas superiores en actividades procedimentales y tarea escrita y, por último, por utilizar la negociación y la autonomía como andamiaje y *feedback* del aprendizaje. La expresión escrita se centra en contenidos académicos y está basada en los procesos. Como es un manual orientado a la acción autónoma, tanto las prácticas como el producto escrito constituyen procesos libres sin mucho control. Debido a las necesidades del alumnado chino analizadas en el capítulo V, se requiere proporcionar más información declarativa de forma explícita. Debido a las razones comentadas, por un lado, proponemos adaptar las metodologías y la secuenciación didáctica en las unidades y añadir más contenidos declarativos y conceptuales al *input*, asimismo, sugerimos aumentar el andamiaje de transformación y producción en las actividades y en la tarea escrita. Por otro lado, planteamos explicar de forma explícita los conocimientos lingüísticos con fines específicos y académicos. Deseamos que nuestros análisis y propuestas contribuyan a un uso más adecuado de *Bitácora 2* para el aprendizaje de la expresión escrita del alumnado chino.

6.3.3 Discusión y comparación de los manuales: *Español Moderno 3* y *Bitácora 2*

A partir del análisis de *Español Moderno 3* y *Bitácora 2*, percibimos grandes diferencias entre los manuales usados en China y en España dedicados al aprendizaje de la expresión escrita, aunque ambos sean de reciente publicación.

Según el diseño exterior, *Español Moderno 3* es más conservador que *Bitácora 2*. Este último resulta más motivador, puesto que utiliza mayor variedad de ilustraciones auténticas, de manuscritos, de colores, de tipo de letras y de estilos de presentación.

La expresión escrita constituye la finalidad comunicativa en ambos manuales. No obstante, a la enseñanza de la expresión escrita se le otorga un papel más importante en *Bitácora 2*, porque las prácticas escritas, basadas en diversos contenidos con diferente nivel léxico, fraseológico y textual, están incluidas en el *input*, en el procesamiento y en el *output*. En cambio, la enseñanza de la expresión escrita en *Español Moderno 3* se limita a la realización de ejercicios léxicos, a la traducción de frases y a los dictados. En otras palabras, el enfoque didáctico utilizado en los manuales de China y España es distinto. Mientras que *Español Moderno 3* adopta la enseñanza de la expresión escrita centrada en los detalles mediante traducciones, ejercicios gramaticales y apoyo audio-lingual, *Bitácora 2* emplea otro donde la expresión escrita está basada en contenidos académicos y en procesos con prácticas comunicativas orientadas a la acción autónoma y cooperativa.

La diferencia en la metodología entre los dos manuales también provoca desigualdades en la organización de los contenidos didácticos y en la pedagogía de las actividades. Respecto a la secuenciación didáctica, la organización de los elementos didácticos de las unidades de *Español Moderno 3* está centrada en la gramática, mientras que los referentes culturales y los conocimientos no lingüísticos solo sirven como elementos auxiliares. En cambio, las unidades de *Bitácora 2* integran los contenidos lingüísticos, no lingüísticos y los culturales.

Por otro lado, dado que los dos manuales están destinados a un alumnado distinto, también presentan desigualdades en los dominios cognitivos implicados. *Español Moderno 3*, dedicado particularmente a los alumnos chinos, contiene un gran número de actividades mecánicas para recordar y entender las reglas lingüísticas del español que solo implican los dominios

cognitivos inferiores. Esto es debido a que los alumnos chinos todavía aprenden la lengua mediante el enfoque tradicional de realizar prácticas repetitivas (véanse los capítulos IV y V). En cambio, *Bitácora 2*, como está destinado a todos los aprendices del español como lengua extranjera, de acuerdo con el aprendizaje autónomo y orientado a la acción promovido en el contexto europeo por el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) (véase el apartado 3.2.1), las actividades escritas que contiene están organizadas como procesos interrelacionados para que el alumno analice y sintetice los conocimientos y destrezas con el fin de producir textos que requieran los dominios cognitivos superiores. En este sentido, el desarrollo de la expresión escrita no solo está acompañado de las destrezas comprensivas, sino también de la expresión oral.

En términos generales, concluimos que *Bitácora 2* se asemeja más a la forma de trabajo del enfoque AICLE que *Español Moderno 3*. No obstante, hemos determinado que estos manuales de E/LE utilizados en China y en España contienen aspectos positivos y negativos para el aprendizaje de la expresión escrita. Por tanto, para que estos manuales se adecúen mejor a las necesidades del alumnado chino, hemos realizado las siguientes propuestas. En cuanto a *Español Moderno 3*, sugerimos integrar los conocimientos lingüísticos con prácticas más creativas a nivel discursivo. Respecto a *Bitácora 2*, proponemos reducir la dificultad lingüística ofreciendo andamiajes y agregando explicaciones sobre la cultura hispánica y los materiales contenidos.

Cabe mencionar que nuestro estudio comparativo no pretende evaluar si un manual es mejor o peor que el otro, sino intentar aprovechar lo mejor de cada uno para ofrecer unos contenidos más adaptados a la enseñanza-aprendizaje del alumnado chino.

A modo de conclusión, en la tabla 59 se presentan las principales características de los dos manuales comentados arriba.

Tabla 59. *Resumen comparativo de Español Moderno 3 y Bitácora 2*

	<i>Español Moderno 3</i>	<i>Bitácora 2</i>
Diseño exterior	Conservador	Motivador
Enfoque didáctico de la expresión escrita	Centrada en los detalles: ejercicios léxicos, la traducción de frases y los dictados	Basada en contenidos y en procesos: prácticas basadas en diversos contenidos con nivel léxico, fraseológico y textual
Organización de los contenidos didácticos	Centrada en la gramática; los referentes culturales y los conocimientos no lingüísticos son auxiliares	integran los contenidos lingüísticos, los no lingüísticos y los culturales
Elemento cognitivo	Dominios cognitivos inferiores	Dominios cognitivos superiores
Propuesta adaptada a las necesidades del alumnado chino	Integrar los conocimientos lingüísticos con prácticas más creativas a nivel discursivo	Reducir la dificultad lingüística ofreciendo andamiajes y agregando explicaciones sobre la cultura hispánica y los materiales contenidos

6.4 Análisis de los materiales de enseñanza de la expresión escrita

En este apartado se analizan *Escritura B1* y *Escritura Creativa*, materiales de enseñanza de la expresión escrita en español representativos en China y en España como ya presentábamos en el corpus de análisis (véase el apartado 6.2.2). De acuerdo con las fichas AAM elaboradas en el apartado 6.2.3, el análisis de cada material se lleva a cabo desde la descripción externa e interna, el análisis de la macroestructura y, el análisis del *input*, de las actividades procedimentales y del *output* de una unidad. A modo de conclusión, se resumen los hallazgos relevantes del análisis y se comparan las similitudes y diferencias entre los dos.

6.4.1 *Escritura B1*

6.4.1.1 *Descripción del material*

Escritura B1, el segundo volumen de la serie *Escritura*, es un libro de texto de volumen

reducido (111 páginas), introducido y traducido de la edición de Álvarez y Álvarez Martínez publicada en 2011 por la editorial Anaya, respetando tanto los objetivos y contenidos como la metodología.

Como describe su prólogo, el material está adaptado del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y procura presentar las características lingüísticas de varias tipologías textuales y practicar las funciones de la lengua con la expresión escrita en diferentes contextos. De acuerdo con los objetivos mencionados, el material está programado en cuatro capítulos cuyo contenido enseña la expresión escrita de un tipo distinto de texto: cotidiano, expositivo, descriptivo y narrativo, respectivamente (véase el cuadro 18). Cada capítulo consta de una parte teórica, donde se comenta y se ejemplifica el formato, las características y las situaciones de uso del tipo de texto correspondiente, y de una parte práctica, que proporciona actividades sobre el análisis y la redacción de dichos textos.

目录 Índice
第一部分 交际文本 Parte 1. Textos comunicativos
1. 日常生活实用文本 Textos útiles para la vida diaria
2. 说明文本 Textos expositivos
第二部分 创意文本 Parte 2. Textos creativos
1. 描写文本 Textos descriptivos
2. 叙事文本 Textos narrativos

Cuadro 18. Índice de *Escritura B1*.

6.4.1.2 Análisis de la macroestructura

1) Los elementos comunicativos

Según lo expuesto, deducimos que *Escritura B1* ofrece una enseñanza de la expresión escrita centrada en las funciones. El proceso de aprendizaje se basa en la simulación de las

comunicaciones escritas reales, por lo que los contenidos del aprendizaje están determinados por los objetivos y las situaciones que planteen los alumnos en su expresión escrita.

Respecto al diseño interior, todas las descripciones teóricas y las instrucciones de las prácticas están traducidas al chino, mientras que los ejemplos de la parte teórica y las tareas escritas se presentan en español. Por un lado, las explicaciones en chino facilitan al alumnado aprender las características de la tipología textual referida. Por otro lado, los textos prolijos en chino obstaculizan la implicación de la lengua meta en el aprendizaje, es decir, en el *input* falta la lengua de aprendizaje del Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1). Creemos que la traducción contiene excesivas teorías abstractas de cómo realizar la expresión escrita (véanse más detalles en el apartado 6.4.1.3.1), que no solo impiden el desarrollo de la competencia comunicativa del español, sino también aumentan la ansiedad en el aprendizaje. Por esta razón, sugerimos mantener el uso del español en los textos explicativos, salvo en aquellos casos en que la comprensión del texto requiera la explicación en chino.

2) Los factores afectivos

Todos los textos del material, tanto en chino como en español, se presentan con letras de color negro en fondo blanco, excepto unas pocas partes donde se destacan en color rojo. Además, los contenidos se exponen en textos continuos o en notas puntuales sin incluir ninguna ilustración gráfica. En este sentido, el diseño de *Escritura B1* no tiene en cuenta la motivación del alumnado, pues genera, a primera vista, una impresión aburrida y monótona en los jóvenes.

Consideramos que el manual requiere un repertorio más amplio de colores en los textos y una forma de presentación del contenido más variada. Es decir, además del texto, incluir imágenes, fotografías, figuras, etc.

3) Los elementos no lingüísticos

Dado que *Escritura B1* se centra en la tipología textual, los géneros discursivos que predominan en cada una de las tipologías constituyen los principales contenidos del material. Esto hace que

una gran variedad de contenidos no lingüísticos estén implicados en el aprendizaje. No obstante, mientras que las estructuras tipológicas constituyen el objetivo principal, las materias lingüísticas y no lingüísticas solo se abordan de manera superficial como material de apoyo.

Los cuatro capítulos que componen *Escritura B1* presentan la misma estructura y solo se diferencian en la tipología textual de la que tratan. En este trabajo se analiza una de las tipologías textuales que enseña *Escritura B1*. A continuación mostraremos algunos ejemplos de los textos funcionales en diferentes contextos comunicativos (el capítulo 1).

6.4.1.3 Análisis del capítulo 1 y propuestas de modificación

6.4.1.3.1 La presentación del *input*

El *input* constituye la parte más extensa y detallada del material. Sin embargo, cada capítulo trata de varios géneros discursivos, por lo que el *input* correspondiente en cada uno de ellos resulta escaso. En el capítulo 1, las explicaciones y comentarios de los textos funcionales ocupan el mayor volumen y se exponen en 15 páginas (pp. 5-19), donde se especifica toda la parte teórica que expone las características de los cinco géneros cotidianos más utilizados. Para explicar las características de cada tipo textual se responden a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los géneros discursivos más útiles en la vida cotidiana?
- 2) ¿En qué ámbito personal, profesional o académico solemos escribir tal género?
- 3) ¿Qué objetivos comunicativos pretende alcanzar?
- 4) ¿Qué contenidos principales debe contener?
- 5) ¿Qué características tiene el lenguaje utilizado y la estructura organizativa?

Tras una introducción general (véase el cuadro 19), donde se comenta la importancia, el formato y los ámbitos de uso de la tipología en concreto, se responde a las preguntas 1, 2 y 3 en unas pocas frases y a las preguntas 4 y 5 en unas fichas y listas (véase el cuadro 20). Además,

la explicación teórica de las características tipológicas está acompañada de un modelo de texto del género referido, como presentamos en la figura 36.

1. Textos útiles para la vida diaria

En la vida diaria, todos necesitamos leer y redactar textos. En realidad, vivimos en una sociedad vinculada a los textos, donde las actividades diarias están relacionadas con la escritura, por lo que necesitamos comprenderlos y redactarlos. Cuando no tenemos claro el objetivo de lo que queremos escribir, la tarea escrita resulta mucho más laboriosa.

Los textos con los que contactamos, normalmente, se componen de una estructura fija, es decir, presentan fórmulas codificadas que necesitamos conocer. Por lo tanto, necesitamos estudiar y practicar estas fórmulas continuamente, con el fin de adquirir la habilidad para escribir esa tipología textual.

Los textos que analizamos en este capítulo se utilizan en ámbitos públicos, como en la administración, en los departamentos comerciales y académicos, etc.

Traducción propia del original en chino:

1. 日常生活实用文本

在日常生活中，我们都需要阅读和撰写文本。事实上，我们生活在一个为文本所控的社会，日常活动也越来越多地围绕着这些我们或者需要弄懂它们的意思，或者需要亲自去撰写它们，当我们无法确定文本的写作目的时，也就更增加了写作的难度。

我们日常接触到的文本通常都有严谨的格式，也就是说，它们都具有我们必须了解地一些相对固定的，不可更改的格式。因此，我们需要不断学习，练习这些格式，以便尽快获得撰写这类文本的技能。

Cuadro 19. Parte teórica en la que se introduce las características de los textos funcionales, capítulo 1 de *Escritura B1*.

II. Instancia

Es un género que se utiliza en los organismos administrativos. Una instancia se redacta cuando quieres solicitar o reclamar algo a una administración de manera formal. Las instancias tienen unos objetivos específicos y una estructura codificada.

¿Qué partes contiene una instancia?

- 1) Información personal del solicitante: nombre y apellidos, número de identificación, profesión y dirección
- 2) Presentar detalladamente el motivo de la solicitud y qué se solicita
- 3) Los contenidos de la instancia: la parte en la que se redacta el motivo y lo que se pide debe destacarse en el texto, por eso el inicio de estas dos partes debe introducirse con las palabras en mayúsculas: EXPONE, SOLICITA o SUPLICA
- 4) Fórmulas de cortesía
- 5) Lugar, fecha y firma del solicitante
- 6) El organismo al que va dirigida la instancia; esto se sitúa en la parte inferior del texto y se escribe en mayúsculas

Traducción propia del original en chino:

II. 申请书

这是管理机构最常用的一种文本。当你请求做某事或争取某个你应得的权利时，就会需要撰写这类文本。申请书具有特定的目的和固定、不可更改的格式。

一份申请书包含哪些组成部分？

- 1) 申请人资料：姓名、身份证号码、职业、住址；
- 2) 详细陈述提交申请书的目的；
- 3) 申请内容本身：这部分以及以上一个部分需要特别强调，因此这两部分的开头需要全大写字母的单词引出：EXPONE, SOLICITA 或者 SUPLICA。
- 4) 套话（并非必需）；

Cuadro 20. Características y estructura de una instancia, *Escritura B1*.

另外，一些私人企业通常也会在日报上发布他们的招聘信息。为了便于读者理解，这些文章的格式几乎不变，并由一些很明确的、固定的部分组成。

通过下面一则例文，可以看出这类文本通常用图表式结构和清晰、明确的语言来表明招聘单位的要求和待遇。

Compañía aérea de Vuelos de Largo Radio

**Necesita para ampliación de su flota de AIRBUS
A-310 y A-340**

TRIPULANTES DE CABINA DE PASAJEROS (TCPS)

REQUISITOS:

- Edad máxima: 26 años.
- Estatura mínima: 1,68 m.
- Dominio de idiomas: español e inglés, valorándose positivamente otros idiomas, como el alemán.
- Estudios de nivel superior.
- Excelente presencia.

NUESTRA OFERTA DE TRABAJO:

- Base: Madrid.
- Incorporación de acuerdo a las necesidades de la compañía.
- Condiciones económicas a convenir.
- Pertenecer a la plantilla de la compañía, líder en vuelos de largo radio, mediante contrato laboral estable.
- Tratamiento confidencial de su solicitud.

Las personas interesadas deberán enviar CURRÍCULUM VÍTAE aportando la máxima información disponible sobre los requisitos exigidos, así como dos fotografías recientes, una de cuerpo entero y otra de tamaño carné, dirigiéndose por escrito a:

Avda. de la Ilustración, 222, 28017 - MADRID.

Figura 36. Modelo de oferta laboral del género anuncio, capítulo 1 de *Escritura B1*.

En los cuadros 19 y 20 observamos que el *input* se conforma, en su mayor parte, de la explicación teórica del género textual en chino. Por un lado, esta parte teórica aporta información útil para que los estudiantes se familiaricen con la estructura del texto y conozcan algunas expresiones comunes. Por ejemplo, cuando se comenta la composición de la instancia,

se explica que el cuerpo principal del texto debe introducirse con las palabras en mayúscula EXPONE, SOLICITA o SUPLICA.

Por otro lado, consideramos que la parte teórica en chino es redundante porque el objetivo de la expresión escrita de textos funcionales no es detallar a qué se refiere cada género, sino practicar la comunicación en español. Además, para el alumnado chino, la composición de estas tipologías en chino, como formularios, currículums o anuncios, es un contenido ya aprendido en la escuela primaria o secundaria. No obstante, teniendo en cuenta las posibles diferencias culturales entre los géneros discursivos escritos en chino y en español, la parte teórica sí es útil porque es la reflexión metalingüística que ayudará a un mejor uso del género discursivo. Por estas razones, proponemos que la teoría se presente en español en lugar de en chino.

1) Los elementos no lingüísticos

Respecto a los contenidos no lingüísticos implicados en el *input*, únicamente se realiza una breve mención sobre el género en distintos contextos. Por ejemplo, en el cuadro 21 podemos ver la explicación del uso de los anuncios en varios contextos.

Texto anuncio

Los anuncios se utilizan principalmente cuando los departamentos administrativos públicos divulgan información pertinente a acontecimientos sociales. Por eso, en el Diario Oficial y otros medios de comunicación (por ejemplo, periódicos), por lo general emiten anuncios sobre pruebas de acceso, subasta de tierras, contratación de personal, aviso de licitación, etc. Además, algunas compañías privadas suelen publicar información de contratación en los diarios.

Traducción propia del original: 通告主要用于公共管理部门向公众发布一些社会事件的相关信息。因此,在官方通报以及其他一些媒体上(如报纸),通常会发布一些录用考试、土地拍卖、人员招聘,招标等通告。另外,一些私人企业通常也会在日报上发布他们的招聘信息。

Cuadro 21. Explicación del uso de un texto anuncio en distintos contextos, capítulo 1 de *Escritura B1*.

Creemos que dominar cada uno de los géneros que puede tratar un anuncio implica tener conocimientos de la disciplina específica correspondiente. Por ejemplo, la comprensión y la

redacción de la subasta de tierras o el aviso de licitación requieren conocimientos comerciales y jurídicos, asimismo, escribir una contratación de personal implica poseer conocimientos sobre recursos humanos.

No obstante, las explicaciones no detallan ninguno de estos conocimientos. En este sentido, la presentación resulta general y abstracta si los estudiantes no tienen conocimientos previos sobre la materia correspondiente. Además, la contratación de personal es el único modelo de anuncio presentado, por lo que el material queda escaso en cuanto a ejemplos sobre este género. Según lo expuesto, recomendamos profundizar en la explicación y en la ejemplificación de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos específicos centrándose en un solo modelo auténtico.

2) Los elementos comunicativos

Respecto al modelo de anuncio (figura 36), es un buen *input* lingüístico, porque el texto auténtico además de mostrar de forma clara la estructura organizativa, también contiene el vocabulario general de la expresión escrita en contextos públicos, el vocabulario específico de los recursos humanos, así como las expresiones comunes del anuncio.

No obstante, creemos que resulta difícil para los estudiantes que puedan percibir los contenidos lingüísticos por sí mismos. Por esta razón, proponemos la estrategia andamiada de subrayar en negrita las locuciones preposicionales y conjuntivas que contribuyen a la construcción de frases. Por ejemplo, ***mediante, de acuerdo con, así como***. Asimismo, sugerimos añadir una nota que recoja algunas fórmulas lingüísticas destacables del género. Por ejemplo, explicar los valores del gerundio aprovechando los ejemplos del texto: *valorándose, aportando, dirigiéndose*.

3) Los elementos culturales

Debido a la autenticidad del modelo, nos parece que los referentes y conocimientos socioculturales hispánicos enriquecen el *input*. Sin embargo, estos apenas se reflejan en *Escritura BI*. Por ejemplo, el modelo de anuncio que se expone se basa en la contratación de personal de una compañía aérea, que nos podría servir para introducir algunos conocimientos

sobre el transporte aéreo en los países hispánicos y las diferencias de la contratación de personal entre estos y China.

Por este motivo, por un lado, proponemos explicar los referentes socioculturales. Por ejemplo, añadir una nota cultural que introduzca las compañías aéreas más importantes del mundo hispánico como Spanair (España), Iberia (España) y Aerovías DAP (Argentina), o las aerolíneas europeas en España que ofrecen vuelos de bajo coste a los países de Europa como Vueling, EasyJet y Ryanair. Asimismo, como el texto del anuncio trata del ámbito profesional, el material también puede incluir una nota cultural que presente las instituciones y lugares a los que se puede acudir para buscar empleo en los países hispánicos. Por ejemplo, las oficinas del Instituto Nacional de Empleo, la sección de anuncios en la prensa, etc. De este modo, mostramos algunos conocimientos implícitos en el texto y ayudamos al alumnado a redactar el género desde una perspectiva intercultural.

4) El andamiaje

Respecto a los conocimientos no lingüísticos, sugerimos diseñar andamiaje para extraer la información relevante del *input*. Por ejemplo, crear un pequeño glosario de vocabulario específico del anuncio de contratación de personal junto con su significado en chino, ampliando algunos conceptos del texto y proporcionando una breve caracterización. Esta estrategia enfática también puede diseñarse como una actividad audiovisual y escrita. Por ejemplo, escuchar una grabación en la que el gerente de recursos humanos introduzca los tipos de contratos laborales: indefinido, temporal, de formación, en práctica, etc., y pedir a los alumnos que resuman por escrito las características principales de cada tipo.

Otra estrategia que facilita y motiva la recepción de los conocimientos no lingüísticos es variar la forma de presentación del texto. Por ejemplo, la explicación de la fotografía de cuerpo entero y de tamaño carné puede acompañarse con dos fotos correspondientes.

6.4.1.3.2 El diseño de las actividades procedimentales y del *output*

1) Los elementos cognitivos

Después de presentar el *input*, las unidades pasan directamente a la petición de redacciones libres. En otras palabras, *Escritura B1* no contiene ninguna actividad para procesar la forma lingüística ni la función comunicativa presentada en el *input*. Consideramos que esta carencia de actividades es un gran obstáculo para dominar la lengua para el aprendizaje y la lengua a través del aprendizaje del Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1), que requieren en las tareas escritas de altos dominios cognitivos y lingüísticos.

Si relacionamos estas secuenciaciones didácticas con la Matriz para evaluar materiales didácticos en AICLE propuesta en el apartado 3.3, *Escritura B1* omite las actividades insertadas en el cuadro 3 y pasa del *input* de baja demanda cognitiva y lingüística del cuadro 2 a las tareas productivas de alta demanda cognitiva y lingüística del cuadro 4. Debido a la ausencia de este paso imprescindible que constituyen las actividades procedimentales, las tareas finales son difícilmente realizables.

A este respecto, proponemos diseñar algunas actividades escritas a nivel léxico y fraseológico para procesar los conocimientos lingüísticos basados en temas no lingüísticos del *input* con el fin de implicar el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, para el género anuncio, planteamos crear algunas preguntas sobre los requisitos de la contratación e información de la oferta de trabajo, presentadas en el modelo, y pedir a los estudiantes que las respondan por escrito.

2) Los elementos comunicativos

Al igual que el *input*, las tareas escritas también son numerosas. Por ejemplo, el capítulo 1 contiene ocho tareas sobre formularios, currículos, instancias, cartas comerciales y cartas de presentación. Entre estas, cuatro consisten en completar el texto con palabras o frases según la estructura del género correspondiente, y las otras cuatro, corresponden a redacciones libres según el contexto planteado. De esto deducimos que *Escritura B1* evalúa el *output* escrito a

través del dominio del lenguaje estándar, de las competencias comunicativas y de la expresión metalingüística a nivel léxico, fraseológico y textual. Estos textos funcionales son de gran utilidad para el ámbito diario, profesional y académico. En este sentido, el *output* escrito incluye los tres niveles de la jerarquía de la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.2).

No obstante, creemos que no resulta factible dominar una alta demanda lingüística o cognitiva ni los contenidos descontextualizados y abstractos en estas tareas. Respecto a las de nivel léxico y fraseológico, tomamos como ejemplo la tarea 6 (cuadro 22). En esta tarea los estudiantes deben completar la carta e indicar a qué género pertenece según la estructura codificada de la carta comercial, donde los espacios para rellenar incluyen sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que pertenecen, mayoritariamente, al vocabulario académico general que se utiliza en los contextos profesionales.

6. 完成下列信件并说明它们分别属于哪类信件。

José Sancho Torres
Canarias, 43, 1.
28043 MADRID

ASEGURADORA MEPFRA
c/ López de Hoyos, 244
28006 MADRID

Estimado/a asegurado/a:

En los _____ días vence el contrato del _____ de su vivienda que el recibo del próximo año será presentado en el _____ (pago domiciliado) o bien estará a su disposición en de la Avda. de América, 23.

Le hacemos llegar el _____ de domiciliación _____ para facilitar el pago de su recibo.

Para cualquier _____ sobre la póliza y/o el _____ le _____ se ponga en contacto con nosotros, o personalmente en nuestras oficinas de la Avda. de América, donde

_____ con mucho gusto _____ y _____.

Agradecemos _____ y le saludamos _____.

Fdo.: Margarita Romero

Directora de Relaciones Públicas

Cuadro 22. Tarea escrita 6 del capítulo 1 de *Escritura B1*.

Un problema que hemos observado en la tarea 6 es que presenta un contexto muy abstracto y esto dificulta a los estudiantes, incluso a los profesores, a resolver qué palabras se deben colocar en los espacios correspondientes. Además, esta tarea se centra en los detalles lingüísticos, por lo que se aleja de la finalidad comunicativa del género y no contribuye a evaluar la expresión escrita de textos funcionales que *Escritura B1* propone en su objetivo.

A partir de este análisis, proponemos contextualizar la tarea de acuerdo con una finalidad más funcional. Una estrategia para facilitar la comprensión del contenido sería ofrecer una introducción del contexto planteado, por ejemplo: «el siguiente texto presenta una carta comercial escrita por una aseguradora que informa del vencimiento de un seguro de vivienda

a un cliente, al cual se le transmite la urgencia de pagar un recibo en un plazo determinado». De este modo, facilitamos al alumno a que entienda el contexto y a que tome conciencia de los contenidos que debe rellenar en los espacios.

Asimismo, aconsejamos crear un listado de vocabulario específico incluido en la carta con el significado en chino. Para que los estudiantes realicen la tarea implicando los dominios cognitivos altos y practicando la competencia comunicativa, también sugerimos crear espacios para rellenar oraciones sobre información esencial del tema, en vez de palabras. Por ejemplo, el tercer párrafo de la carta puede tener un hueco para rellenar con la siguiente instrucción.

Escribe con una o dos oraciones dos medidas de cortesía formuladas por la aseguradora para facilitar al cliente un modo de contacto por si tuviera que aclarar cualquier asunto de la póliza o del recibo: contacto por teléfono o atención en las oficinas de la Avenida de América. La redacción debe expresar el deseo de la aseguradora de atender sus problemas.

Estas estrategias andamiadas no solo reducen la dificultad de la tarea, ocasionada por el empleo de contenidos descontextualizados y abstractos, proporcionando expresiones útiles, sino también la hacen más comunicativa y creativa.

3) El andamiaje

Para analizar las tareas escritas discursivas, ponemos el ejemplo de la tarea 4 (cuadro 23). Los estudiantes deben redactar una instancia, en la que se solicita la anulación de una multa de tráfico y explicar las causas de esta. Esta redacción libre plantea un tema interesante, que además de requerir un elevado dominio lingüístico y cognitivo también pide al alumno que desarrolle una situación de infracción de tráfico.

4. 撰写一份申请，要求取消一个交通违章的罚款，其中需要解释违章的原因。

Cuadro 23. Tarea escrita 4 del capítulo 1 de Escritura B1.

No obstante, debido a que el aprendizaje del alumnado chino es preferentemente pasivo, como comentamos en el capítulo V, creemos que dejarles toda la autonomía del planteamiento del

tema sin ningún apoyo resulta arriesgado. En este sentido, es mejor realizar la tarea de forma controlada, ofreciendo al menos alguna idea o inspiración sobre el contenido. Por eso, sugerimos proporcionar andamiaje de producción aprovechando el interés del tema. Por ejemplo, en la ficha del cuadro 24, planteamos un guion de expresión escrita donde se formulan preguntas, basadas en el contexto, que pueden inspirar al alumno en la redacción.

Ficha de andamiaje para la tarea 4, capítulo 1 de *Escritura B1*

Para explicar las causas de la infracción, puedes guiarte por las siguientes preguntas:

¿Qué día y en qué lugar sucedió la infracción?

¿Cuál es el motivo de la infracción? Estacionamiento en lugar inadecuado, exceso del límite de velocidad, etc. Amplía tu imaginación o bázate en tus propias experiencias.

¿Por qué razón cometiste la infracción?

¿Quién te notificó la multa y cómo se realizó?

Cuadro 24. Ficha que proponemos para proporcionar andamiaje en la tarea 4 del capítulo 1 de *Escritura B1*.

En resumen, los aspectos que pueden mejorar el *output* de *Escritura B1* para el alumnado chino son concretar el contexto planteado y proporcionar andamiajes de producción aprovechando el interés del tema de las tareas.

6.4.1.4 Resumen del análisis de Escritura B1

Según lo comentado, llegamos a la conclusión de que *Escritura B1* requiere ciertas mejoras para su aplicación eficaz. La mayor parte del *input* consiste en contenido teórico en chino, el material no contiene prácticas procedimentales y, por último, las tareas escritas no están contextualizadas y son difíciles de realizar debido al alto dominio lingüístico, no lingüístico y cognitivo requerido. No obstante, no podemos negar que la explicación detallada de la estructura y de los modelos auténticos de los géneros se adapta a la costumbre del alumnado chino de recibir los conocimientos de forma guiada.

Basándonos en los aspectos mejorables y aprovechando la expresión escrita funcional de los géneros, que propone este material, desde la perspectiva de los contenidos didácticos, proponemos presentar la teoría en español y agregar más prácticas escritas. Y desde la perspectiva pedagógica, planteamos diseñar prácticas y tareas escritas creativas y contextualizadas con cierto andamiaje de transformación y producción que cubran el desarrollo de los procesos cognitivos.

6.4.2 Escritura Creativa

6.4.2.1 Descripción del material

Escritura Creativa es un libro de papel publicado por la editorial SGEL en el año 2012. Como es uno de los escasos materiales dedicados a la expresión escrita en el ámbito de E/LE en España, goza de gran popularidad entre los profesores nativos en China por su pedagogía motivadora y por su potencial docente.

A diferencia del resto de materiales analizados en este trabajo, que presentan los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos para el aprendizaje del español a través de la aplicación pedagógica y cuyos usuarios lo constituyen tanto el profesorado como el alumnado, *Escritura Creativa* se trata de un recurso para el profesor que ofrece un repertorio de actividades creativas con el fin de diseñar el proceso del aprendizaje de la expresión escrita en el aula.

El objetivo de *Escritura Creativa* es ofrecer un instrumento para que las prácticas escritas del español resulten estimulantes y entretenidas en el aprendizaje. Por tanto, las actividades se diseñan para aumentar la motivación, fomentar la autonomía y la cooperación. Este material, además de reflexionar sobre las teorías lingüísticas, como señalan los autores, también considera esencial las metodologías y las aportaciones derivadas de la psicología cognitiva.

Con relación al principio del diseño comentado, afirmamos que el desarrollo de los dominios cognitivos, la motivación y el andamiaje facilitador, a través de las interacciones entre los

compañeros y la guía del profesorado, conforman la metodología aplicada en *Escritura Creativa* con el fin de dominar la expresión escrita comunicativa. En este sentido, la pedagogía subyacente coincide con algunos principios y metodologías del AICLE presentados en el apartado 2.3. Por eso, este material aporta ideas aprovechables para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita centrada en el alumnado chino y, también, para la elaboración del material AICLE que propondremos en el capítulo VII.

Según mencionan los autores del material en el prefacio, *Escritura Creativa* se organiza de acuerdo con el modelo creativo de Walt Disney¹⁹⁵, que propone el proceso de la expresión escrita en tres etapas desde la perspectiva psicolingüística:

- 1) despertar la imaginación,
- 2) construir ideas realistas en la expresión escrita,
- 3) evaluar el plan y proponer soluciones a los problemas.

El libro contiene 86 actividades clasificadas en seis secciones. Entre estas, la sección 1 incluye actividades de destrezas básicas para organizar la expresión escrita, que se corresponden con el proceso de despertar la imaginación de los alumnos. Las secciones de 2 a 6 proponen actividades individuales, introspectivas, en pareja, en grupo y un *role playing* con las que se llevan a cabo producciones escritas con lectores, que pueden ser el mismo autor, un compañero o hasta todo el grupo y se corresponden con la fase de construir ideas realistas en la expresión escrita. Por último, la sección 7 contiene críticas y evaluaciones centradas en la forma y en el uso de la lengua. En esta sección son los propios alumnos los que se convierten en evaluadores y las actividades se corresponden con la fase de evaluar el plan y proponer soluciones a los problemas.

¹⁹⁵ Fuente de información: prefacio de *Escritura creativa*.

6.4.2.2 Análisis de la macroestructura

Basándonos en la organización descrita en el apartado anterior, deducimos que la esencia de *Escritura Creativa* es el desarrollo de los dominios cognitivos en la expresión escrita hacia el orden superior. Las prácticas se llevan a cabo desde la comprensión de las destrezas básicas, la aplicación de los conocimientos en producciones escritas y desde la evaluación crítica de la habilidad escrita. Durante el aprendizaje, los estudiantes realizan tareas individuales y cooperativas centradas en el lector, respectivamente, desde la inteligencia introspectiva y la social que propone Gardner (1983), destinadas a la autonomía escrita.

Las actividades, integradas en un único volumen, están diseñadas para los estudiantes que aprenden el español como lengua extranjera desde el nivel inicial hasta el avanzado, incluso algunas se adaptan a todos niveles. Además, el tiempo estimado para realizar cada una de ellas es diferente. De acuerdo con el nivel de los alumnos y la duración de la clase¹⁹⁶, el profesor puede elegir la actividad escrita que mejor se ajuste al aula.

El diseño exterior de *Escritura Creativa* no contiene colores llamativos y todo el libro se presenta en fondo blanco y letras grises, sin presencia de ilustraciones, fotos ni esquemas. No obstante, como es un recurso para el docente, el control de los factores afectivos no se refleja en su apariencia exterior, sino en la pedagogía de las actividades.

Desde la perspectiva de la organización de las actividades, por una parte, advertimos que las de nivel básico se enfocan más en la expresión escrita fraseológica con cierto control, mientras que las de nivel intermedio y avanzado se centran más en la redacción libre. Por otra parte, todas las actividades constan de una preparación y un procedimiento de realización, incluso algunas proporcionan otras alternativas pedagógicas y la fuente metodológica.

¹⁹⁶ Las páginas 153-156 consisten en una guía de referencia rápida para el profesor donde se indica el tiempo estimado para realizar la actividad y el nivel que debe tener el alumnado.

Según lo expuesto, *Escritura Creativa* construye un marco metodológico con contenidos didácticos flexibles determinados por el profesorado en función de las necesidades del aula. En otras palabras, el material no se guía por las materias no lingüísticas, los elementos culturales ni por los conocimientos lingüísticos, porque como la toma de decisiones recae en quien plantea el proceso de la enseñanza-aprendizaje, aunque ofrece actividades orientadas a producir el *output* escrito, el *input* no se determina. Por eso, el enfoque pedagógico corresponde a la expresión escrita centrada en procesos de Shih (1986).

A diferencia de los otros materiales de enseñanza de la expresión escrita en el campo de E/LE, mencionados en el apartado 6.2.2, una característica peculiar de *Escritura Creativa* es que la mayoría de las actividades son cooperativas, en pareja o en grupo y el resto también incorpora algunos pasos de intercambio o evaluación mutua. En este sentido, *Escritura Creativa* coincide con la metodología interactiva del proceso de la expresión escrita del enfoque AICLE, presentado en el apartado 2.3.2, y rompe con la tradicional forma de pensar de que los trabajos interpersonales suelen utilizarse en las prácticas orales y de que la expresión escrita es un proceso de aislamiento entre el autor y los lectores.

6.4.2.3 Análisis de la actividad 33 y propuestas de modificación

De acuerdo con esta característica y con el objetivo del análisis, a continuación valoramos la actividad 33 de la sección 3 denominada *Todo el mundo colabora*, que está adaptada al nivel intermedio y pertenece a la sección intrapersonal (cuadro 25).

Se trata de una expresión escrita en grupo para estudiantes de nivel intermedio. Tal y como describe el procedimiento, a cada uno de los seis alumnos que participan se le otorga un papel en los distintos procesos de la expresión escrita. De esta manera, cada grupo va proponiendo el tema, formulando supuestos, respondiendo a las preguntas, construyendo el texto, editando el estilo, mejorando el lenguaje y elaborando el diseño y el gráfico ilustrativo para presentar el

output escrito de forma colaborativa. Para que la actividad se adapte al aula, también ofrece al docente alternativas para trabajar con grupos más pequeños.

33. Todo el mundo colabora

Nivel: Intermedio

Duración: 40-45 minutos

Preparación: Papel tamaño A4

Procedimiento:

1. Ponga a los alumnos en grupos de seis y asegúrese de que todos tienen papel A4. Pida a cada estudiante que escriba entre 2 y 4 oraciones sobre un lugar, una persona o un evento importante para él. Coménteles que se presentará más tarde ante el resto de la clase.
2. Entrega la hoja al compañero de la derecha, que escribe unas 7 u 8 preguntas.
3. Se pasan de nuevo las oraciones y las preguntas y el siguiente alumno responde a las preguntas.
4. Se vuelven a pasar las hojas y el siguiente escribe un párrafo combinando las respuestas de las preguntas anteriores con las ideas sobre el tema propuestas por el primer autor.
5. Se hacen circular las hojas una vez más para que otro estudiante lea y edite el párrafo mejorando el estilo o la lengua; se pueden añadir, por ejemplo, adjetivos y adverbios.
6. Finalmente y una vez editado el párrafo, se pasa al sexto participante que hace un dibujo y se ocupa del diseño.
7. Los seis párrafos y los dibujos son expuestos en la pared para que todos puedan leerlos y saber lo que ha ocurrido con sus ideas.

Alternativa:

Si no puede dividir la clase en grupos de seis o prefiere trabajar con grupos más pequeños, proponga que el primer alumno plantee las oraciones y preguntas (pasos 1 y 2); que el segundo conteste a las preguntas planteadas (paso 3); que el tercer alumno escriba un párrafo con las ideas de sus dos compañeros (paso 4) y que el último estudiante mejore y amplíe el estilo del texto y haga el dibujo (pasos 5 y 6).

Cuadro 25. Actividad 33 de *Escritura Creativa*.

La actividad 33 es un claro ejemplo de la pedagogía empleada en todas las actividades cooperativas de *Escritura Creativa*.

- 1) Los elementos cognitivos

En términos generales, la actividad pretende que el alumno active la creatividad a partir de los planteamientos de sus compañeros. En cada paso los alumnos analizan y reflexionan sobre los contenidos escritos por los compañeros y aportan nuevas ideas siguiendo el hilo del tema. Además, la exposición del producto escrito ante toda la clase permite que los estudiantes discutan, analicen y evalúen los textos de otros. Durante estos procesos interrelacionados, los alumnos no solo practican la expresión escrita, sino también llevan a cabo un progreso de los dominios cognitivos hacia el orden superior.

Igualmente, el trabajo en equipo guía a los estudiantes a escribir pensando en el lector, puesto que para cumplir con la tarea podrían mostrar un texto óptimo para que sus compañeros de grupo lo comprendan y aprovechen. En este sentido, las actividades interpersonales sacan la potencialidad de cada alumno, coincidiendo con los retos del desarrollo mutuo para alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo expandido de van Lier (2004) (véase el apartado 2.3.2.1).

2) Los elementos comunicativos

Por otro lado, desde la perspectiva del enfoque de la lengua, las primeras cuatro etapas destacan el uso de la lengua para describir, explicar y argumentar un asunto o un objeto, mientras que la quinta se centra solo en la precisión lingüística. Asimismo, el último paso, en el que se pide el diseño de la presentación y un dibujo sobre el tema, desarrolla la visión holística del alumno hacia la forma y la función del producto escrito. En este sentido, el aprendizaje en *Escritura Creativa* coincide con la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE (véase el apartado 3.1).

Esta actividad, al igual que otras de *Escritura Creativa*, puede adaptarse a las diferentes materias aprendidas por los estudiantes porque la pedagogía aplicada es flexible y se ajusta a cualquier tema.

3) El andamiaje

A pesar de los beneficios mencionados, consideramos que, por un lado, esta actividad sería más

eficaz para el alumnado chino si ofreciera más control y andamiaje con el fin de activar las habilidades cognitivas superiores. Es decir, en vez de pedir al alumno que escriba supuestos sobre cualquier tema, sugerimos que el grupo repase algunas materias aprendidas y expongan las opiniones en forma de lluvia de ideas. Por otro lado, en lugar de que cada alumno del grupo se encargue de una sola etapa, recomendamos la participación de todos en más etapas de la expresión escrita.

De acuerdo con la estrecha relación entre las destrezas comunicativas, presentada en el apartado 2.4.1, proponemos una exposición oral sobre el producto escrito ante toda la clase. Cada alumno del grupo puede explicar la parte que ha hecho el compañero anterior y al estudiante que propone las ideas le corresponde presentar el diseño y el dibujo. De esta forma, los estudiantes no solo utilizan los dominios cognitivos superiores para analizar el producto escrito, sino también se centran en la forma y en el uso de la lengua en la expresión escrita de forma ecléctica, como defiende AICLE en los capítulos II y III.

6.4.2.4 Resumen del análisis de Escritura Creativa

En resumen, aunque *Escritura Creativa* es un recurso del profesor, proporciona actividades creativas y motivadoras para producir *output* escrito en español. Sobre todo, provee de actividades que llevan a cabo la negociación como andamiaje durante el aprendizaje y desarrollan los dominios cognitivos hacia el orden superior. Sin embargo, como hemos comentado, debido a que el material solo ofrece una metodología para la expresión escrita, los contenidos didácticos están determinados por los mismos estudiantes-autores. En este sentido, la aplicación eficaz de la pedagogía requiere el andamiaje del profesorado, tanto para el vínculo con los conocimientos antecedentes del alumnado como para la activación de las habilidades cognitivas superiores.

6.4.3 Discusión y comparación de los materiales de enseñanza de la expresión escrita:

Escritura B1 y Escritura Creativa

Según el análisis de *Escritura B1* y *Escritura Creativa*, que son materiales representativos de enseñanza de la expresión escrita en español en China y España, por un lado, las características comunes que presentan reflejan el enfoque didáctico de la expresión escrita que predomina en el campo de E/LE, y por otro lado, las diferencias también demuestran las distintas metodologías de la expresión escrita empleadas en China y en España.

Según el diseño exterior, en ambos materiales la forma de presentación del contenido es en textos, continuos o puntuales, sin incluir recursos gráficos, diagramas o esquemas. El uso de colores tampoco es variado. En comparación con los manuales analizados en el apartado 6.3, los materiales de enseñanza de la expresión escrita no prestan atención a los factores afectivos en su diseño exterior, que es un aspecto a considerar en la futura elaboración.

El enfoque adoptado en ambos es diferente. *Escritura B1* corresponde a la expresión escrita centrada en funciones, por lo que el *input* y las actividades simulan a la expresión escrita en contextos comunicativos con el fin de procesar *output* útil en el ámbito personal, profesional y académico. En cambio, *Escritura Creativa* atañe a la expresión escrita centrada en procesos, de manera que las actividades se proponen en procesos sucesivos de acuerdo con el desarrollo de los dominios cognitivos para producir *output* creativo.

Debido a que aplican una pedagogía distinta, ambos materiales contienen algunos aspectos positivos que se pueden aprovechar para el aprendizaje del alumnado chino. Por una parte, la explicación detallada de la expresión escrita y el modelo auténtico de los géneros discursivos en *Escritura B1* sirven como *input* provechoso para la expresión escrita basada en contenidos temáticos. Por otra parte, las actividades estimulantes y desafiantes de *Escritura Creativa* que implican inteligencia, tanto interpersonal como intrapersonal, permiten el desarrollo de las

habilidades cognitivas superiores. En resumen, los materiales de enseñanza de la expresión escrita en China, representados por *Escritura B1*, destacan las teorías, mientras que los de España, ejemplificados por *Escritura Creativa*, enfatizan las prácticas guiadas en procesos.

Sin embargo, ambos materiales carecen de la concreción contextual de la expresión escrita y de la aportación de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos sobre temas específicos, que no solo agravan el trabajo preparativo del profesorado, sino también dificultan la tarea al alumnado. Por esta razón, proponemos agregar andamiaje de recepción, de transformación y de producción durante el aprendizaje de varias formas, como figuras, tablas organizativas, esquemas o guiones de expresión escrita para ayudar a procesar el *output* escrito.

A modo de conclusión, en la tabla 60 se presentan las principales similitudes y diferencias entre los dos materiales comentados arriba.

Tabla 60. *Resumen comparativo de Escritura B1 y Escritura Creativa*

	<i>Escritura B1</i>	<i>Escritura Creativa</i>
Diseño exterior	Textos, continuos o puntuales, sin incluir recursos gráficos, diagramas o esquemas; uso de colores invariado	
Enfoque didáctico	Expresión escrita centrada en funciones	Expresión escrita centrada en procesos
Organización de los contenidos didácticos	Carecen de la concreción contextual de la expresión escrita y de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos sobre temas específicos	
Metodología	Explicación de teoría y presentación del modelo auténtico de los géneros discursivos	Actividades estimulantes y desafiantes de dominios cognitivos superiores
Propuesta adaptada a las necesidades del alumnado chino	Agregar andamiaje de recepción, de transformación y de producción de varias formas durante el aprendizaje	

6.5 Análisis de los materiales con fines específicos

En este apartado se analizan *Cultura y Negocios* y *Socios 2*, materiales de E/LE con fines específicos representativos en China y en España como ya presentábamos en el corpus de análisis (véase el apartado 6.2.2). De acuerdo con las fichas AAM elaboradas en el apartado 6.2.3, el análisis de cada material se lleva a cabo desde la descripción externa e interna, el análisis de la macroestructura y, el análisis del *input*, de las actividades procedimentales y del *output* de una unidad. A modo de conclusión, se resumen los hallazgos relevantes del análisis y se comparan las similitudes y diferencias entre los dos.

6.5.1 *Cultura y Negocios*

6.5.1.1 Descripción del material

Cultura y Negocios fue introducido de la edición original de Felices, Iriarte, Núñez y Calderón (2010) publicada por la editorial Edinumen y desde su publicación hasta la actualidad se ha convertido en el material más utilizado en la enseñanza del español con fines específicos en las universidades chinas. Su popularidad podría deberse a que la relación comercial y económica entre China y el mundo hispánico es cada vez más estrecha, por lo que numerosos estudiantes chinos aprenden el español para trabajar como traductores, vendedores, asesores, etc., en empresas internacionales que mantienen negocios con países hispánicos, como comentábamos en el capítulo IV.

Según mencionan los autores de *Cultura y Negocios* en el prefacio, la competencia comunicativa es clave en las actividades comerciales. En efecto, el enfoque comunicativo guía la selección de los contenidos didácticos y el diseño de las actividades en este material.

Como material con fines específicos, el uso requiere un cierto nivel de español general. Por eso, *Cultura y Negocios* está recomendado para estudiantes que dominan el español como lengua extranjera a nivel intermedio. Sin embargo, el material también es ideal para quienes

quieren conocer la economía y la cultura hispánica porque los contenidos de estas materias son introductorios.

En la tabla 61, a través de la tabla de contenidos, mostramos el tema principal de cada unidad de *Cultura y Negocios*.

Tabla 61. *Tabla de contenidos de Cultura y Negocios*

Unidad	Título
1	España: La infraestructura natural de la economía española América Latina: Argentina
2	España: Panorama de la población América Latina: Uruguay
3	España: El sector agropecuario América Latina: Chile
4	España: El sector pesquero América Latina: Brasil
5	España: El sector industrial y la construcción América Latina: Perú
6	España: Tipos de sociedades América Latina: Colombia
7	España: El sistema financiero América Latina: Venezuela
8	España: El sector turístico América Latina: América Central: Panamá
9	España: Transportes e infraestructuras América Latina: México
10	España: Comercio interior, comercio exterior e inversiones América Latina: Cuba

En la tabla 61 observamos que *Cultura y Negocios* consta de diez unidades estructuradas por temas que tratan sobre la economía y comercio de los países hispánicos. Cada unidad está organizada en cinco secciones:

- 1) *España en su economía*, que está fundamentada en la economía española
- 2) *La prensa informa*, que contiene artículos de prensa sobre la economía española

- 3) *Así nos ven, así nos vemos*, que explica los referentes y las costumbres socioculturales en los negocios con los países hispanohablantes
- 4) *Viaje a la economía de América Latina*, que aborda los rasgos característicos de la economía latinoamericana
- 5) *Zona web*, que propone tareas a través de TICs

6.5.1.2 Análisis de la macroestructura

- 1) Los factores afectivos

Desde la perspectiva del diseño exterior, al igual que *Español Moderno y Escritura B1*, analizados anteriormente, el color y el tipo de letra utilizados en *Cultura y Negocios* son poco llamativos. En efecto, este material se presenta en letras negras y en fondo blanco, con algunas partes destacadas en azul. Las ilustraciones de las fotos o los dibujos que acompañan a los textos y a las actividades, también aparecen en blanco y negro. Por tanto, se deduce que *Cultura y Negocios*, como la mayoría de los materiales de E/LE en China, no considera la motivación como un elemento fundamental en el diseño exterior.

Cabe mencionar que cada unidad incluye al final una hoja de autoevaluación. De esto podría deducirse que, las reflexiones del alumno sobre la comprensión, la utilidad, las preferencias, los méritos y las deficiencias en el aprendizaje de cada unidad sirven como *feedback*, acción que coincide con la autoevaluación retrospectiva de AICLE (Dörnyei, 2001a) (véase el apartado 2.3.2.2). Sin embargo, dado que esta hoja pretende evaluar todos los elementos lingüísticos y económicos aprendidos, no presta atención al desarrollo de la expresión escrita. Por tanto, proponemos agregar una parte dedicada a la expresión escrita según la hoja de autoevaluación del enfoque AICLE propuesta en el apartado 3.3, por ejemplo, como indicamos en la ficha diseñada para la unidad 1 (cuadro 26). Esta ficha orienta al alumno a repasar las habilidades escritas basadas en contenidos específicos adquiridos en la unidad correspondiente.

Ficha para la autoevaluación de la expresión escrita, unidad 1 de *Cultura y Negocios*

6. ¿Qué puedes escribir sobre la infraestructura natural de la economía?

7. ¿Qué puedes escribir sobre el choque cultural en los negocios con los países hispanohablantes?

Cuadro 26. Ficha que proponemos para la autoevaluación de la expresión escrita de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

2) Los elementos no lingüísticos y comunicativos

Según la programación del material, podríamos suponer que el objetivo del aprendizaje es el lenguaje para fines comerciales y el conocimiento de las diferencias socioculturales en el ámbito de los negocios con los hispanohablantes. No obstante, debido a que los negocios y la economía están siempre relacionados, las características de la economía de los países hispánicos conforman una parte relevante en el contenido de *Cultura y Negocios*.

Respecto a la organización de los conocimientos no lingüísticos, las unidades abarcan los conocimientos económicos y culturales de muchos países hispánicos que tienen relación comercial con China. En el caso de la economía española, esta se especifica en cada unidad a lo largo del material desde varias perspectivas, tales como la agricultura, la industria, el sistema financiero, la inversión, el transporte, etc., mientras que los conocimientos generales de cada país iberoamericano se introducen respectivamente en una unidad. Por tanto, los conocimientos no lingüísticos en *Cultura y Negocios* abordan una gran variedad de sectores primarios, secundarios y terciarios pertenecientes al ámbito económico y comercial. A partir de estas materias sobre economía los estudiantes aprenden el lenguaje con fines profesionales. En este sentido, los elementos comunicativos de *Cultura y Negocios* se corresponden con las competencias CALP de AICLE, presentada en el apartado 2.2, que contribuyen a la expresión escrita de ámbitos profesionales.

3) Los elementos culturales

Además, gracias a la integración de los conocimientos económicos y comerciales de varios países hispánicos, el material siempre se desarrolla desde la perspectiva intercultural. En este sentido, los temas complementarios¹⁹⁷ sobre la diversidad cultural y la economía en los países hispánicos, incluidos en el anexo de *Cultura y Negocios*, también profundizan en los conocimientos interculturales. Por ejemplo, la integración económica en América Latina (tema 1) y los fundamentos para comprender las diferencias culturales en las relaciones empresariales y económicas (tema 5) aportan una visión global de las culturas.

Según lo expuesto, resumimos que, aunque *Cultura y Negocios* no es un material planteado desde el enfoque AICLE, contribuye a un aprendizaje holístico de los conocimientos no lingüísticos, los elementos comunicativos y los culturales, coincidiendo con los elementos 4Cs presentados en el apartado 2.3.1.1.

6.5.1.3 Análisis de la unidad 1 y propuestas de modificación

Como *Cultura y Negocios* se basa en el enfoque comunicativo, el dominio de la expresión escrita es una finalidad esencial en este material. A continuación, solo analizamos los contenidos y las actividades de la unidad 1 para ejemplificar el aprendizaje orientado a la expresión escrita, porque todas las unidades tienen la misma organización y se diferencian en temas (véase la tabla 62).

¹⁹⁷ Tema 1: La integración económica en América Latina; Tema 2: El papel económico de los hispanohablantes en Estados Unidos; Tema 3: El estatus de Puerto Rico; Tema 4: Hispanos en Miami; Tema 5: Fundamentos para comprender las diferencias culturales en las relaciones empresariales y económicas.

Tabla 62. *Tabla de contenidos, unidad 1 de Cultura y Negocios*

Sección	Tema
1.1 España en su economía	Fundamentos de la economía española
1.2 La prensa informa	Influencia de los fenómenos meteorológicos en la economía
1.3 Así nos ven, así nos vemos	Rasgos culturales del hombre y la mujer de negocios en Argentina
1.4 Viaje a la economía	Fundamentos de la economía argentina
1.5 Zona <i>web</i>	El Ministerio de Economía de la República Argentina y el Ministerio de Agricultura de España
1.6 Autoevaluación	

6.5.1.3.1 La presentación del *input*

1) Los elementos no lingüísticos y comunicativos

Una característica de *Cultura y Negocios* es presentar materiales auténticos sobre temas económicos y comerciales. Las primeras cuatro secciones de la unidad 1 (véase la tabla 62) contienen uno o dos textos adaptados de artículos de prensa o de revistas del ámbito económico o comercial¹⁹⁸.

Entre estos, el artículo 1.1.B. explica la infraestructura natural de la economía española. A partir de la sección 1, el artículo 1.2.B profundiza en el tema de la influencia climática en la economía. El artículo 1.3.B presenta las costumbres en los negocios con los argentinos. Los artículos 1.4.A, 1.4.B y 1.4.C tratan, respectivamente, de los rasgos característicos de la economía argentina, de las notas culturales para el negocio con los argentinos y del papel económico de Argentina a nivel internacional. En otras palabras, las unidades contienen un

¹⁹⁸ Por ejemplo, el artículo 1.2.B. está adaptado de «El País Negocios», que es la sección de economía y comercio del periódico nacional *El País*; los artículos 1.3.B. y 1.4.C. están tomados de *El Exportador*, que es la revista sobre exportaciones e inversiones internacionales de España; el artículo 1.4.A. está adaptado del documento publicado en el Instituto Español de Comercio Exterior.

abundante *input* sobre los conocimientos económicos y culturales insertados en los negocios internacionales de acuerdo con el objetivo de cada sección.

Los textos auténticos de *Cultura y Negocios* aportan un *input* no lingüístico y lingüístico aprovechables para la expresión escrita basada en contenidos específicos, puesto que la lectura de estos contenidos muestra al estudiante la presentación, la organización y el uso del lenguaje específico, que constituyen las competencias de la expresión escrita en AICLE (Vollmer, 2008), presentadas en el apartado 2.4.4.

Por un lado, tanto los contenidos económicos como los referentes socioculturales en los negocios aportan los conocimientos declarativos y conceptuales específicos para escribir sobre dichos temas desde la perspectiva intercultural. Por otro lado, el listado de vocabulario y las notas lingüísticas (cuadro 27), que acompañan a cada texto, aclaran de forma explícita el uso del lenguaje específico. Estos aspectos de *Cultura y Negocios* corresponden a la lengua de aprendizaje y a la lengua para el aprendizaje, necesarios para producir la lengua a través del aprendizaje, y que construyen el Tríptico del Lenguaje (véase el apartado 2.3.1.2.1).

1.1.B. Vocabulario

fundamento	m.	基础, 根基	potasa	f.	钾碱
sistema productivo		生产体系, 生产制度	biótico	adj.	生物的, 生命的
regadío	m.	水浇地, 灌溉的田地	forestal	adj.	森林的
...					

1.1.B. Notas

físico	adj.	物质的, 自然地
bienes físicos		物质产品
personas físicas y jurídicas		自然人与法人

4. ... Solo el 30 % de nuestras necesidades están cubiertas por fuentes de origen propio.

本国生产的能源仅仅满足我们需求的 30 %。

Cubrir las necesidades del mercado 满足市场需求

Cubrir la demanda de algo 满足.....的需求

Cuadro 27. Vocabulario y notas lingüísticas de la sección 1 de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

No obstante, en el contenido de la unidad 1 de *Cultura y Negocios* encontramos dos puntos débiles: el primero, los temas económicos y culturales son introductorios, y el segundo, no contiene conocimientos relacionados con los procesos del comercio internacional ni utiliza el lenguaje en las tareas funcionales en este ámbito. Esta falta de conocimientos y del lenguaje no solo aparece en la unidad 1, sino también en todo el material de *Cultura y Negocios* y, sin embargo, son esenciales en el ejercicio profesional de los negocios con los hispanohablantes. Según afirma Zhao (2017), los materiales de español con fines específicos empleados en China carecen del uso de lenguaje centrado en la operación de ejercicios reales en el ámbito referido. Además, parece que el *input* presentado en textos largos, como aparece en toda la unidad, no contribuye a que los estudiantes reciban los conocimientos implicados. Los seis textos que

componen la unidad 1 son extensos y contienen una gran cantidad de vocabulario específico y notas lingüísticas, como muestra el listado y las notas del cuadro 27. Es decir, los estudiantes, además de comprender los conocimientos económicos profundos, también deben dominar las reglas lingüísticas basadas en los contenidos económicos, asimismo, deben percibir la diferencia intercultural que aparece en los materiales. Todos estos aspectos requieren un gran esfuerzo por parte del alumnado chino, al que hay que añadir la dificultad implícita por tratarse de una cultura y lengua muy diferentes a la suya, como comentábamos en el capítulo V.

Según lo expuesto, se podría imaginar que estos textos tan extensos y sucesivos provocan la ansiedad en el aprendizaje, asimismo, no nos parece factible que los estudiantes deban transformar tantos conocimientos no lingüísticos y lingüísticos del *input* en la expresión escrita metacognitiva. Por eso, para motivar y facilitar al alumnado chino a que reciba los conocimientos del *input* auténtico de manera más óptima, proponemos las siguientes medidas.

2) Los factores afectivos

Desde la perspectiva afectiva, sugerimos presentar el *input* de forma más motivadora. Por ejemplo, reduciendo el volumen de algunos artículos y reemplazándolos por esquemas, gráficos, listas de puntos relevantes, etc. Pensamos que utilizar un estilo variable en la presentación de los contenidos motiva al alumnado a recibir el *input*, asimismo, emplear textos con un volumen reducido disminuye la dificultad del *input*, de acuerdo con las estrategias afectivas en materiales AICLE presentadas en el apartado 2.3.2.1.

3) El andamiaje

Desde la perspectiva andamiada, planteamos ayudar en la transformación del lenguaje del *input* utilizado para la expresión escrita, porque el listado de vocabulario, aunque contribuye a entender el lenguaje económico, no sirve para desarrollar las competencias que requiere la expresión escrita basada en contenidos específicos. Por esta razón, sugerimos presentar las estructuras sintácticas de los textos basados en contenidos específicos de forma explícita, de

acuerdo con las estrategias andamiadas de transformación en AICLE comentadas en el apartado 2.3.2.1. Por ejemplo, después de presentar cada artículo se puede añadir en la nota lingüística una parte que destaque las estructuras sintácticas más usadas en los textos económicos.

6.5.1.3.2 El diseño de las actividades procedimentales

1) Los elementos no lingüísticos

En relación con la programación de las unidades, también advertimos que *Cultura y Negocios* resulta beneficioso para la transformación de los conocimientos declarativos en procedimentales gracias a la serie de actividades procedimentales basadas en contenidos económicos (figura 37 y cuadros 28 y 29), que coincide con la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) del AICLE, presentada en apartado 2.2.



Figura 37. Actividad 1.2.C.4, unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

1.2.C.2. Contesta a estas preguntas relacionadas con el artículo:

- a. ¿Qué regiones del país han sufrido las inclemencias?
- b. ¿Qué productos se han visto afectados?
- c. ¿A quién representan las asociaciones profesionales que aparecen citadas en el artículo?
- ...

Cuadro 28. Actividad 1.2.C.2 de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

Actividades 1.4.C

A. En la información ofrecida sobre Argentina se dice que pertenece a MERCOSUR. Averigua con tus compañeros el nombre de otras organizaciones de integración regional en América Latina o en el conjunto del continente americano.

B. Hay una serie de datos económicos que varían continuamente en un país. Ponte de acuerdo con otros dos compañeros más y trata de buscar la información siguiente:

- a. Tasa de paro actual; b. Tasa de inflación; c. Volumen de la deuda exterior del país; d. Tipo de cambio entre el dólar o el euro y el peso argentino.

Para realizar estas actividades, puedes buscar información en Internet. Puesto que se trata de una actividad para desarrollar la iniciativa, solo te vamos a dar una pista. Introdúctete en un buscador en lengua española e introduce la palabra ARGENTINA.

Seguro que poco a poco acabas encontrando los datos que te pedimos.

Cuadro 29. Actividades 1.4.C de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

2) Los elementos cognitivos

Estas actividades basadas en conocimientos específicos, generalmente, implican el desarrollo de los dominios cognitivos e integran diferentes destrezas comunicativas. Por ejemplo, la actividad 1.2.C.2 (cuadro 28) consiste en preguntas de comprensión del texto que los estudiantes deben responder por escrito u oralmente según la lectura. Incluso algunas llevan a cabo procesos cognitivos superiores, tales como analizar, sintetizar y evaluar los conocimientos adquiridos en el *input*. Por ejemplo, las actividades 1.2.C.4 y 1.4.C (figura 37 y cuadro 29) están orientadas a obtener información procedente de los recursos de la *web*, y en las que los

estudiantes deben analizar las preguntas, evaluar la información de Internet y efectuar críticas pertinentes sobre tema. En este sentido, la pedagogía aplicada en *Cultura y Negocios* se asimila a WebQuest de los materiales AICLE (véase el apartado 2.5).

Además de lo comentado, el dominio intercultural y el enfoque en la forma lingüística también conforman aspectos esenciales de las actividades procedimentales.

3) Los elementos culturales

Respecto a la habilidad intercultural, por ejemplo, las actividades 1.3.C.1 y 1.3.C.2 (cuadro 30) basadas en el texto *Rasgos culturales de negocios en Argentina*, invitan a los alumnos a reflexionar por escrito y a discutir oralmente las características comunes y las diferencias entre los negociadores argentinos y los del país natal del alumnado.

Actividades 1.3.C.1/2

Reflexión. De lo leído anteriormente podemos deducir algunas características que definen al negociador argentino. Con un compañero, escribe a continuación las que consideres más importantes:

El negociador o la negociadora de Argentina

Ahora, intenta escribir algunos de los elementos que caracterizan al hombre o mujer de negocios de tu país. Escríbelas en el siguiente recuadro y compáralas con las de tu compañero:

El negociador o la negociadora de tu país

Discusión. ¿Cuáles son los puntos que estos dos negociadores tienen en común? ¿Cuáles las diferencias? ¿Crees que las negociaciones entre ellos se desarrollarían con fluidez? ¿Piensas que podría haber malentendidos? ¿Cuáles?

Cuadro 30. Actividades 1.3.C.1 y 1.3.C.2 de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

Con estas actividades, los estudiantes no solo aplican los referentes culturales adquiridos en la expresión oral y escrita, sino también los critican desde una perspectiva comparativa.

4) Los elementos comunicativos

En cuanto al análisis lingüístico, por ejemplo, en las actividades 1.3.C.4/5 (cuadro 31), los estudiantes deben valorar la formalidad y la modalidad del texto dialogado. Estas actividades

evalúan la adecuación del texto, igual como defiende el nivel comunicativo de la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.2.2).

Actividades 1.3.C.4/5

4. Kurt, un empresario alemán, visita a Adolfo Galtieri, un empresario argentino en la sede de su empresa. Adolfo va vestido con chaqueta y corbata, pese al calor del verano y Kurt con una camisa de manga corta:

...

Adolfo: Bueno, este... espero que se solucione el problema pronto... ¿Y cómo lo está pasando usted aquí? No encuentro mis cigarrillos para ofrecerle uno.

Kurt: Bastante bien. Gracias. Buenos Aires es una ciudad típicamente hispanoamericana, el caos de las calles me recuerda mucho a D. F. y a San José, aunque la gente aquí habla un poco más raro... je, je... He estado haciendo un poco de guiri y he visitado el Museo Nacional de Bellas Artes y el Museo Nacional de Arte Decorativo, son guays, pero aún no he encontrado un buen museo de arte contemporáneo.

Adolfo: Ya veo que está interesado en arte, eso es fantástico, aunque no le fue bien con el lunfardo... ¿Visitaste las galerías privadas que hay en la ciudad? Algunas de ellas tienen interesantes exposiciones.

Kurt: Es verdad, pero me gusta de todas maneras. Es una ciudad preciosa.

...

En el diálogo establecido entre Kurt y Adolfo podemos ver que hay registros lingüísticos que no se corresponden con la situación en la que ambos se encuentran, por ejemplo, hacer de guiri es una expresión que se corresponde con el lenguaje de la calle y es utilizada especialmente por gente joven. ¿Podrías detectar algunas más? Vuestro profesor os dirá el resto.

5. Además de registros lingüísticos inadecuados, también se pueden observar variedades del español, ya que Kurt habla lo que se denomina un español peninsular y Adolfo utiliza el español de Argentina. ¿Sabrías localizar en el texto aquellas palabras o modismos que pertenecen al español de Argentina?

Cuadro 31. Actividades 1.3.C.4/5 de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

Según lo expuesto, resumimos que las actividades procedimentales en *Cultura y Negocios* mantienen una visión holística en la práctica de las destrezas comunicativas, incluida la expresión escrita, a través del análisis y el uso de los conocimientos económicos, de los registros lingüísticos, de los referentes pluriculturales y de las habilidades cognitivas superiores. En otras palabras, las actividades procedimentales orientadas al desarrollo de la expresión escrita combinan la función de la materia económica y la precisión del español específico en

el aprendizaje, que corresponden a la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE defendida en el apartado 3.1.

5) El andamiaje

No obstante, como las actividades procedimentales requieren un alto dominio lingüístico y cognitivo para transformar los conocimientos económicos y socioculturales adquiridos en la lengua meta, estas requieren un andamiaje de transformación enfocado en la lengua para el alumnado chino. Por tanto, proponemos ofrecer conectores discursivos o estructuras fraseológicas en cada actividad.

Por ejemplo, las actividades 1 y 2 de 1.3.C (cuadro 30) animan a los estudiantes a que comparen las características entre los negociadores argentinos y los chinos. Para inspirarles a construir expresiones, ofrecemos una ficha de estructuras fraseológicas para establecer las comparaciones (véase el cuadro 32). Creemos que estas propuestas, centradas en la forma lingüística precisa, ayudan al alumno a aplicar los conocimientos culturales adquiridos en su propia expresión escrita.

Ficha de andamiaje para las actividades de 1.3.C, unidad 1 de *Cultura y Negocios*

Para expresar las características comunes, podéis utilizar las estructuras siguientes:

De manera semejante...

De la misma manera que...

Igualmente...

Para comparar diferencias, podéis emplear las estructuras siguientes:

Por el contrario...

Contrariamente a lo que hemos expresado...

En cambio...

Cuadro 32. Ficha que proponemos de andamiaje para facilitar las actividades de 1.3.C de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

6.5.1.3.3 El diseño del *output*

Al Igual que las actividades procedimentales, el *output* escrito también está insertado en las

diferentes secciones de la unidad 1, sobre todo, en la sección donde se presentan los artículos de prensa sobre la economía española (*La prensa informa*) y la sección en la que se exponen los referentes culturales en los negocios hispánicos (*Así nos ven, así nos vemos*).

1) Los elementos comunicativos y cognitivos

En la unidad 1, las tareas escritas son una redacción libre, en la que el alumno debe argumentar el cambio climático a partir de la lectura de un artículo en la sección de prensa que aborda dicho tema (1.2.D), y la redacción de una carta comercial en la que se expongan las diferencias culturales (1.3.C.3), como muestran los cuadros 33 y 34.

1.2.D. Libertad de expresión

Cambio climático.

La acción del hombre sobre el clima en los últimos 50 años. Deterioro progresivo y continuo de la naturaleza y su incidencia en la agricultura.

Escribe tu opinión sobre este tema basándote en estas dos ideas y aporta alguna de tu propia cosecha.

Cuadro 33. Actividad 1.2.D de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

3. Minidrama

Kurt Scheneider, un empresario alemán, acaba de llegar a Argentina para instalar una pequeña empresa de maquinaria electrónica. Acuerda una cita con un empresario argentino, Adolfo Galtieri, y tras esperar quince minutos en la antesala decide marcharse y volver otro día. Tiene muchas cosas que hacer.

Escribe un correo electrónico en el que Kurt explica por qué se fue y pide una nueva cita con el Sr. Galtieri.

Cuadro 34. Actividad 1.3.C.3 de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

Según estas tareas, se deduce que el *output* escrito en *Cultura y Negocios* se centra en los textos argumentativos y explicativos, por lo que pertenecen a las competencias CALP (véase el apartado 2.2). En este sentido, las tareas desarrollan las competencias en la expresión escrita basada en contenidos específicos, asimismo, fomentan la práctica de las habilidades cognitivas superiores pues incitan a los alumnos a que construyan reflexiones propias en la expresión

escrita. Todas estas tareas transforman los conocimientos adquiridos en el *input* en expresiones metalingüísticas.

2) Los factores afectivos

Por tanto, el producto escrito se corresponde con el de AICLE (véase el apartado 2.4.3). Del mismo modo, la pedagogía empleada coincide con el nivel creativo de la expresión escrita AICLE (véase el apartado 3.2.2.3). Además, las tareas escritas, como están diseñadas para que resulten útiles en el ámbito profesional y académico, constituyen un elemento de aprendizaje motivador para el alumnado.

3) El andamiaje

No obstante, los textos demandados en el campo profesional y académico no solo requieren una profunda comprensión, sino también las habilidades cognitivas superiores para tratar los conocimientos específicos. Por esta razón, las redacciones libres basadas en contenidos económicos y culturales sin ningún andamiaje de producción resultan dificultosas para el alumnado chino. Por ejemplo, las instrucciones de la actividad 1.2.D (cuadro 33) solo explican el tema que podrían desarrollar. Es decir, tanto la información contextual planteada como los argumentos sobre el tema deben averiguarlos por vía Internet. Por esta razón, sugerimos concretar las instrucciones para ayudar a los alumnos a redactar el texto argumentativo académico (véase el cuadro 35).

Ficha para la actividad 1.2.D de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*

Para escribir este texto, pensar en los siguientes aspectos:

1. Describir las razones e influencias del cambio climático en los últimos años. Aprovechar los contenidos del artículo como ejemplos de la situación; la información pertinente también se encuentra en el siguiente sitio:

La página de la Agencia Estatal de Meteorología de España: www.aemet.es

2. Aporta tus opiniones acerca de la situación descrita. Piensa en los siguientes ejemplos:

¿En qué aspectos el cambio climático influye en nuestra vida cotidiana?

¿Qué medidas podemos proponer para mejorar la situación actual?

Activa tu creatividad y aporta más opiniones.

3. Concluir el punto de vista que sostienes.

Cuadro 35. Ficha que proponemos para la actividad 1.2.D de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

Como muestra la ficha del cuadro 35, ofrecemos un esquema para facilitar la expresión escrita académica basada en contenidos específicos. Con esta ficha pretendemos, por un lado, guiar al alumnado a relacionar la expresión escrita con los contenidos del artículo *input*, y por otro lado, a través del ofrecimiento de vías de búsqueda de información y de la formulación de preguntas, proporcionamos andamios para el análisis y la evaluación de los datos simulando *Zona web* de *Cultura y Negocios*. Asimismo, el esquema sirve a los estudiantes como orientación en la expresión escrita siguiendo la estructura del texto argumentativo. En otras palabras, hemos facilitado andamios para reducir las barreras no lingüísticas, las lingüísticas y las cognitivas en la producción escrita, de acuerdo con lo que propone AICLE (véase el apartado 2.3.2.1).

4) Los elementos culturales

En cuanto a la tarea 1.3.C.3, contextualizada en una situación comercial donde un empresario alemán y otro argentino se enfrentan en un malentendido provocado por el choque cultural, la redacción consiste en una carta comercial en la que se debe explicar la situación comunicativa desde el punto de vista intercultural.

Creemos que esta redacción no solo permite al alumno practicar la destreza escrita, sino también le proporciona los conocimientos culturales adquiridos en la misma sección. Debido a los procesos cognitivos altos y a la habilidad intercultural requeridos, proponemos una discusión oral sobre los referentes culturales antes de la expresión escrita, como mostramos en la ficha del cuadro 36.

Ficha del ejercicio oral para la actividad 1.3.C.3

En grupo de 4 personas, discutid las posibles causas de que Kurt se fuera. Cada pareja debe intentar al menos explicar 6 causas y escribirlas en la pizarra. Luego, cada grupo elegirá a un representante para justificar las causas ante toda la clase.

Cuadro 36. Ficha que proponemos para el ejercicio oral de la actividad 1.3.C.3 de la unidad 1 de *Cultura y Negocios*.

Este ejercicio oral permite al alumnado generar lluvia de ideas que después pueden aprovechar en la expresión escrita. Además, la discusión en pareja y la exposición del tema ante toda la clase se corresponde con la estrategia andamiada de retos del desarrollo mutuo, que presentamos en el apartado 2.3.2.1. Durante la discusión, los estudiantes activan los procesos cognitivos superiores reflexionando sobre sus opiniones y evaluando las opiniones de los compañeros y, además, les sirve como preparación para la redacción de la carta comercial.

6.5.1.4 Resumen del análisis de Cultura y Negocios

Según todo lo expuesto, llegamos a la conclusión de que *Cultura y Negocios* es un material con fines profesionales que desarrolla las competencias comunicativas a través del aprendizaje de los conocimientos económicos de los países hispanohablantes desde la perspectiva intercultural. En este sentido, tanto las lecturas auténticas como el vocabulario específico y las notas lingüísticas constituyen un *input* de gran ayuda para el alumnado. Por otro lado, la pedagogía de *Cultura y Negocios* hace que las actividades y el *output* escrito contribuyan al desarrollo de

las habilidades cognitivas superiores y al uso de las competencias CALP, que requiere la expresión escrita de textos argumentativos y explicativos en el ámbito profesional y académico. No obstante, nuestro análisis muestra que *Cultura y Negocios* carece del aprendizaje de los procesos comerciales y de explicaciones explícitas centradas en el lenguaje específico, asimismo, los conocimientos económicos profundos implicados en las redacciones libres hacen que el *output* escrito sea complejo. Por eso, hemos propuesto estrategias de andamiaje lingüístico para ayudar a los estudiantes a que reciban, transformen y produzcan el lenguaje basado en contenidos económicos y comerciales en la expresión escrita.

Esperamos que nuestro análisis desde el enfoque AICLE ofrezca un uso más eficaz del material destinado al alumnado chino para el aprendizaje de la expresión escrita basada en contenidos económicos y comerciales.

6.5.2 *Socios 2*

6.5.2.1 Descripción del material

Socios 2 es un material con fines profesionales publicado por la editorial Difusión. Este segundo volumen, dirigido a los estudiantes de nivel B1 del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), se compone de un libro del alumno acompañado de audios descargables, un cuaderno de ejercicios y un libro del profesor. En este trabajo nos centramos en el análisis del libro del alumno, que es el que aplica la pedagogía en los contenidos didácticos para trabajar en el aula. Según la editorial, desde la publicación de su primera edición en el 2008, *Socios 2* ha logrado ocupar un lugar fundamental en la enseñanza del español con fines profesionales en varios centros de idiomas en España.

Según las palabras de los autores, *Socios 2* tiene como fin el aprendizaje de las destrezas comunicativas en los ámbitos profesionales. Por eso, tanto los contenidos como la pedagogía están organizados de acuerdo con el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). En

este sentido, tanto el lenguaje general como el lenguaje con fines profesionales están adaptados a las necesidades de quienes estudian español para el ámbito laboral, asimismo, la metodología que aplica es el enfoque comunicativo orientado a la acción.

Como muestra la tabla 63, *Socios 2* consta de 12 unidades que tratan, respectivamente, de un aspecto específico útil para desenvolverse en el ámbito profesional, y en las que el *output* del aprendizaje se muestra en una tarea productiva basada en el tema de la unidad.

Tabla 63. *Título y tarea final de las unidades didácticas de Socios 2*

Unidad	Título	Tarea final
1	Compañeros de trabajo	Elaborar un organigrama de la empresa y crear el perfil de los responsables de cada departamento
2	De viaje	Organizar una reunión de ejecutivos, describir su tiempo libre y redactar un documento informativo para los asistentes
3	Productos de ayer y de hoy	Elaborar un publibreportaje sobre una empresa
4	Normas en la empresa	Elaborar las normas para los empleados de una empresa
5	Dinero	Solicitar o conceder un crédito bancario
6	Salones y ferias	Redactar un informe sobre una feria
7	Internet	Encargar el diseño de una página <i>web</i>
8	Correspondencia comercial	Redactar una carta informativa sobre los servicios de una escuela de idiomas
9	Estrategias de publicidad	Idear una campaña publicitaria
10	Seguros	Valorar la indemnización que ofrece una compañía de seguros y redactar una carta de reclamación
11	Presentaciones y conferencias	Presentar un proyecto de empresa
12	Felicitaciones y despedidas	Pronunciar un discurso de despedida

Todas las unidades están organizadas con la misma estructura. Tal como indica el índice de la unidad 6 (cuadro 37), cada unidad comienza con una portadilla que describe la tarea final que

deben realizar los alumnos y los contenidos léxicos, gramaticales y comunicativos que necesitan dominar.

Unidad 6. Salones y ferias	
Tarea:	En esta unidad vamos a redactar un informe sobre una feria.
Comunicación:	Describir situaciones en el pasado; valorar en pasado; expresar creencias equivocadas; contar anécdotas.
Gramática:	El pretérito pluscuamperfecto; uso de faltar y sobrar, mientras.
Léxico:	Conectores del discurso: resulta que, en primer lugar, además, respecto a, por ejemplo, sin duda alguna, según, ya que, por una parte, así pues, de repente, total que...
Textos orales:	Conversación sobre problemas en una feria; una encuesta dirigida a los asistentes a una feria.
Textos escritos:	Carta de confirmación de asistencia a una feria; entrevista; carteles informativos; informes internos; <i>email</i> para explicar una anécdota; notas.

Cuadro 37. Índice de la unidad 6 de *Socios 2*.

En este índice observamos que *Socios 2* pretende clarificar el proceso y los objetivos del aprendizaje al principio de cada unidad, para que los estudiantes sean conscientes de las tareas que deben realizar y de los contenidos que van a aprender.

6.5.2.2 *Análisis de la macroestructura*

Las unidades están divididas en tres partes principales: actividades de presentación, actividades de práctica y la tarea final. Las actividades de presentación proporcionan los conocimientos sobre las funciones comunicativas, gramaticales y léxicas a través de tareas de textos escritos y orales, como muestra el índice (cuadro 37). Las actividades de práctica están destinadas a que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que deben dominar para realizar la tarea final basada en los contenidos de las actividades de presentación.

De hecho, las actividades de presentación y de práctica están integradas. Es decir, los contenidos didácticos que presentan están acompañados con las prácticas comunicativas pertinentes. Por último, la tarea final consiste en un trabajo que integra diferentes destrezas y en la que los alumnos pueden emplear los conocimientos adquiridos en las actividades previas.

1) Los elementos comunicativos

Desde la perspectiva del aprendizaje de la expresión escrita, puede deducirse que las tres partes de este material corresponden al *input*, a las actividades procedimentales y al *output* escrito, respectivamente. Como muestra el índice (cuadro 37), la mayoría de las tareas finales son de la expresión escrita. En este sentido, la expresión escrita desempeña un papel importante en *Socios 2*.

2) Los factores afectivos

Otra característica de *Socios 2* es la utilización de un diseño exterior atractivo. El material emplea numerosas fotos y ilustraciones actuales, que son claros e interesantes y visiblemente relacionados con los contenidos que presenta. Según los autores, en esta nueva edición se ha llevado a cabo una renovación gráfica para que la presentación resulte más atractiva. Del mismo modo que los gráficos, tanto las letras como el fondo del material se presentan con múltiples colores. En resumen, el diseño exterior de *Socios 2* está enfocado en la motivación del alumnado.

6.5.2.3 Análisis de la unidad 6 y propuestas de modificación

Como hemos comentado anteriormente, el desarrollo de la expresión escrita es una destreza esencial presente en las unidades de *Socios 2*. A continuación, nos centramos en analizar la unidad 6, pues a partir de esta unidad es donde los alumnos empiezan a aprender las destrezas comunicativas a nivel discursivo.

6.5.2.3.1 La presentación del *input*

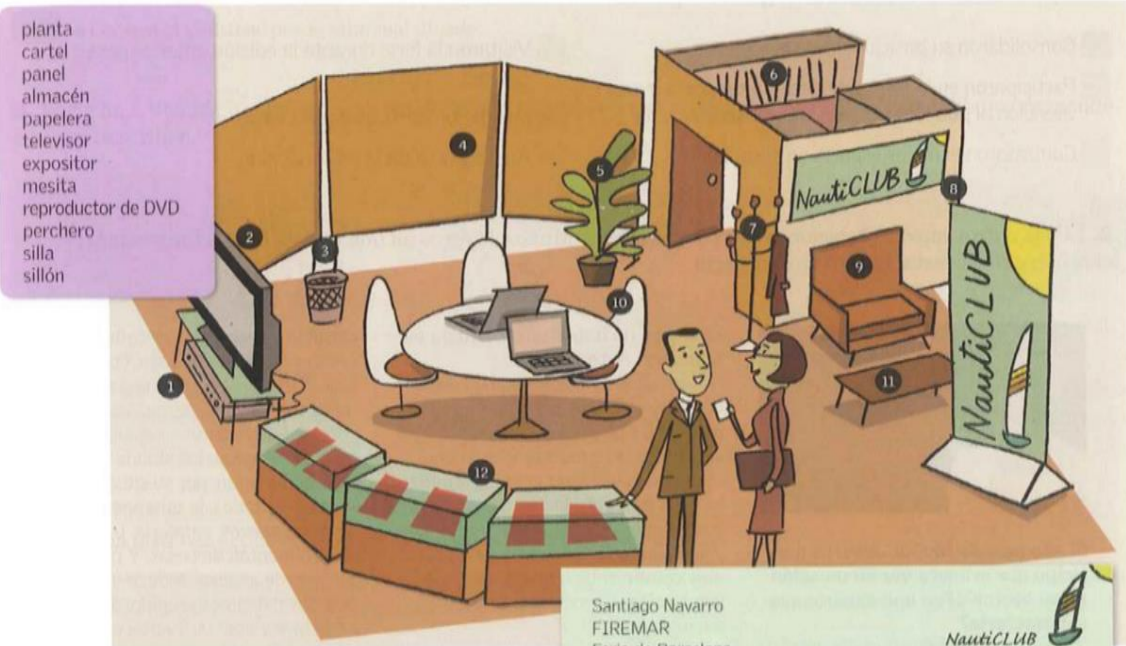
1) Los elementos no lingüísticos y comunicativos

Desde la perspectiva del *input*, las actividades de presentación incluyen numerosas muestras de la lengua escrita a través de los textos. Aunque dichos textos están destinados a desarrollar la comprensión lectora, también sirven como modelos de géneros discursivos escritos sobre el tema de la unidad.

En la unidad 6, la actividad 1 (figura 38) contiene una carta de confirmación de asistencia a una feria. La actividad 2 (figura 39) incluye una entrevista dirigida a la empresaria sobre su experiencia en la feria. La actividad 4 (figura 40) presenta unos carteles informativos sobre la cultura del país de origen de la empresa expositora. La actividad 5 (figuras 41 y 42) muestra los informes internos de la feria redactados por los departamentos de la empresa. Las actividades 7 y 8 (figuras 43, 44 y 45) exponen los correos electrónicos informales y formales, respectivamente, para comunicar las experiencias en la feria. Y la tarea final (figura 46), que comentaremos más adelante, consta de informes sobre los detalles de la feria.

1. EL STAND

A. La empresa Nauticlub participa en una feria internacional. Observa el stand e identifica todos los elementos.



* ■ Esto es el almacén, ¿no?

B. Hace unos meses, Nauticlub envió una carta para confirmar su asistencia a esta feria. Comprueba si el stand se ajusta a lo que pidieron. Coméntalo con tu compañero y haz la lista de lo que falta o de lo que sobra.

* ■ A ver, no está todo; fíjate, faltan seis macetas, sólo hay una.
■ Sí, y sobran...

Santiago Navarro
FIREMAR
Feria de Barcelona,
08030 Barcelona

Zaragoza, 4 de febrero de 2008

Estimado Sr. Navarro:

Tal como acordamos telefónicamente, les confirmamos nuestra asistencia a la próxima edición de FIREMAR.

Aprovechamos la ocasión para recordarles los elementos y el personal que vamos a necesitar y que ya nos detallaron ustedes en el presupuesto.

Estructuras:	Equipamiento:	Muebles:
3 paneles separadores	1 televisor con pantalla de plasma	4 sillones
1 almacén	2 ordenadores con acceso a internet	1 mesita
Grafismos:	1 reproductor de DVD	2 sillas
2 carteles	Personal:	2 papeleras
Jardinería:	3 azafatas	2 expositores
8 macetas con plantas		

Les comunicamos que llegaremos el día del montaje para supervisar la instalación del stand.

Un cordial saludo,

NautiCLUB

Figura 38. Actividad 1 de la unidad 6 de *Socios 2*.

2. UN SALÓN INTERNACIONAL

A. El año pasado la empresa Muñoz Joyeros participó por primera vez en Expojoya, un salón internacional. ¿En qué orden crees que dio los siguientes pasos?

- Consolidaron su posición en el sector.
- Participaron en la feria y se destacaron por dar una atención al público muy personal y especializada.
- Contrataron el mejor espacio en el salón.
- Visitaron la feria durante la edición anterior para recoger información.
- Decidieron participar en la feria.
- Analizaron toda la información.

B. Lee la entrevista que le hicieron a la propietaria de Muñoz Joyeros en una revista del sector y comprueba si el orden que has establecido es el correcto.



Maruja Muñoz, propietaria de Muñoz Joyeros, una PYME que se dedica a la bisutería de lujo

El año pasado Muñoz Joyeros participó por primera vez en un salón de su sector. ¿Fue una experiencia satisfactoria?

Rotundamente sí. Fue un éxito. Los resultados fueron realmente satisfactorios.

¿En qué aspectos?

En todos. Por una parte, dimos a conocer dos nuevas líneas de diseño y comprobamos la aceptación de nuestras joyas de una manera directa. Y por otra, nuestra presencia entre un público de profesionales nos permitió establecer algunos contactos que hasta entonces no habíamos podido realizar. Y eso generó un volumen de ventas que nunca antes habíamos alcanzado.

¿Por qué no habían participado en ediciones anteriores?

Nos lo habíamos planteado en dos ocasiones, pero nuestra posición en el sector no estaba suficientemente consolidada y las circunstancias económicas de la empresa no nos permitían invertir en una feria. Hace dos años empezamos a poder considerar la idea y llegamos a la conclusión de que era muy conveniente acudir a una feria internacional, concretamente a Expojoya.

¿A qué atribuye el éxito de su participación?

Sin duda alguna, a la preparación. Un año antes ya habíamos fijado unos objetivos muy concretos. Teníamos muy claro que deseábamos conseguir nuevos clientes y realizar el mayor número de ventas posible.

Unos objetivos ambiciosos...

Sí. Muy ambiciosos. Por ese motivo la preparación fue tan intensa.

¿Podría darnos más detalles?

Pensamos mucho en todo. Por eso, el año anterior realizamos una visita al salón. En aquella ocasión, fueron dos personas. Mientras una analizaba el trato al cliente en los stands y observaba cuáles eran, por su situación, los más visitados, la otra analizaba servicios anexos: cafetería, transporte, etc. Un montón de cosas. Y por último, después de analizar toda la información que habíamos reunido, decidimos participar y apostar fuerte: contratamos uno de los mejores espacios del recinto y creamos un diseño exclusivo para el stand, todo con un presupuesto muy ajustado.

¿Algo más?

Sí, por supuesto: la formación del personal. Habíamos hecho un trabajo de observación directa de los stands de la competencia y habíamos tomado nota de los errores y las carencias en la atención al público para no repetirlos nosotros. Créame, estoy convencida de que la calidad del trato personal en el stand fue una de las bases de los resultados obtenidos.

C. Lee otra vez el texto y señala lo que Maruja Muñoz considera más importante para tener éxito en una feria.

D. Ahora, compara con tu compañero lo que has señalado y proponed un título para la entrevista.

 ■ Según Maruja Muñoz, es básico... por eso, el título puede ser...

4. UN STAND DE PERÚ

A. En un importante salón de turismo internacional hay un stand de Perú. En él han colocado unos grandes carteles con informaciones sobre este país. Lee estas informaciones y marca las que no sabías.

- El lago Titicaca, situado a 3820 m sobre el nivel del mar, es el lago más grande de América del Sur y el mayor del mundo por encima de los 2000 m.
- Chan Chan es la ciudad precolombina más grande de América y la más grande del mundo construida en adobe.
- El Cañón del Cothauasi es el cañón más profundo del mundo.
- Perú es el segundo productor mundial de plata.
- Cuzco es la ciudad más antigua del continente americano que ha estado siempre habitada.
- En la Cordillera Blanca hay más de 50 montañas de más de 5700 m.
- Los primeras ciudades-estado de América surgieron en Perú, a mediados del III milenio a d.C.
- El imperio inca llegó a extenderse por una superficie de 3 millones de km².

>

Yo no sabía que... +
Imperfecto

Yo no sabía que... +
Pretérito
Pluscuamperfecto

Yo pensaba que... +
Imperfecto

Yo pensaba que... +
Pretérito
Pluscuamperfecto

B. Ahora coméntalo con tu compañero.

 **Yo no sabía que el lago Titicaca era... Pensaba que...**

Figura 40. Actividad 4 de la unidad 6 de *Socios 2*.

5. UN INFORME

A. El director de Modapiel pide un informe para evaluar las ventajas de acudir a una feria. En la página siguiente tienes dos informes elaborados por el Departamento de Ventas. Léelos y decide cuáles de las siguientes afirmaciones se pueden aplicar a cada informe.

	Informe 1	Informe 2
1. El título informa de manera adecuada sobre el contenido del informe.		
2. El desarrollo del informe es claro, detallado y preciso.		
3. El informe tiene tres partes diferenciadas: introducción, desarrollo y conclusión.		
4. Las ventajas y los inconvenientes no se explican suficientemente.		
5. Es poco preciso: no ofrece cifras exactas.		
6. Las ideas están bien conectadas.		

70

Figura 41. Actividad 5 de la unidad 6 de *Socios 2*, imagen 1.

Participación en el Salón Pielespain de Madrid. Resultados del estudio 1

Según su petición, se ha realizado un estudio sobre nuestra posible participación en el Salón Pielespain.

En primer lugar, debemos citar que en su última edición el salón alcanzó la cifra de 132 expositores y 20 000 visitantes. Cabe señalar que en la edición anterior habían participado 98 firmas del sector y 11 300 visitantes, lo que muestra que es una feria en crecimiento.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta los datos facilitados por la organización, hay que subrayar los siguientes aspectos:

1. Estaban acreditados más de 800 profesionales nacionales e internacionales de la piel.
2. Se presentaron innovaciones interesantes en lo relativo a nuevos tratamientos de la piel. En cuanto al diseño, parece ser que el salón mostró las tendencias más actuales.
3. La oferta de actividades paralelas fue muy variada y los fabricantes tuvieron la oportunidad de presentar sus creaciones. Se celebraron, por ejemplo, varios desfiles con una gran asistencia de público y prensa.

Así pues, parece clara la tendencia al aumento, en importancia y calidad, de expositores, aunque han subido las tarifas por metro cuadrado (300 € por m² + IVA frente a 230 € el año pasado) y el coste de los derechos de inscripción (150 € + IVA frente a 120 en la edición anterior).

Respecto a nuestra posible participación, por un lado, es cierto que la inversión es elevada y que desplazar a 3 personas (mínimo necesario) nos obligaría a hacer un esfuerzo financiero importante. Por otro lado, hay que destacar que toda nuestra competencia directa, española e internacional, estará presente en el salón y que Pielespain supone una gran oportunidad para realizar contactos interesantes. Además, es una muy buena ocasión para presentar directamente nuestros productos.

Así pues, creemos aconsejable nuestra participación en el próximo Salón Pielespain, ya que los beneficios que podemos obtener compensarían previsiblemente la inversión y el esfuerzo.

*Fernando
Revilla*

Dpto. de Ventas

Pielespain 2

Creo que puede ser muy interesante participar en el Salón Pielespain porque las ventajas son superiores a los inconvenientes.

- El último año, los visitantes y expositores aumentaron respecto al año anterior.
- Las tarifas del m² y de los derechos de inscripción son más elevadas que los de la edición anterior; el precio del metro cuadrado está alrededor de los 300 €.
- Normalmente en Pielespain hay representadas muchas firmas del sector; tanto nacionales como extranjeras.
- En la última edición hubo muchos desfiles de moda, lo que resulta especialmente interesante para nosotros ya que nos dedicamos a la confección de piel. Un desfile es algo muy bueno para darnos a conocer.

Después del estudio, y para concluir, estoy convencido de que hay que participar en el próximo Salón Pielespain y creo que soy el mejor candidato para organizar nuestra participación.

Nacho Tejero

N. Tejero

Dpto. de Ventas

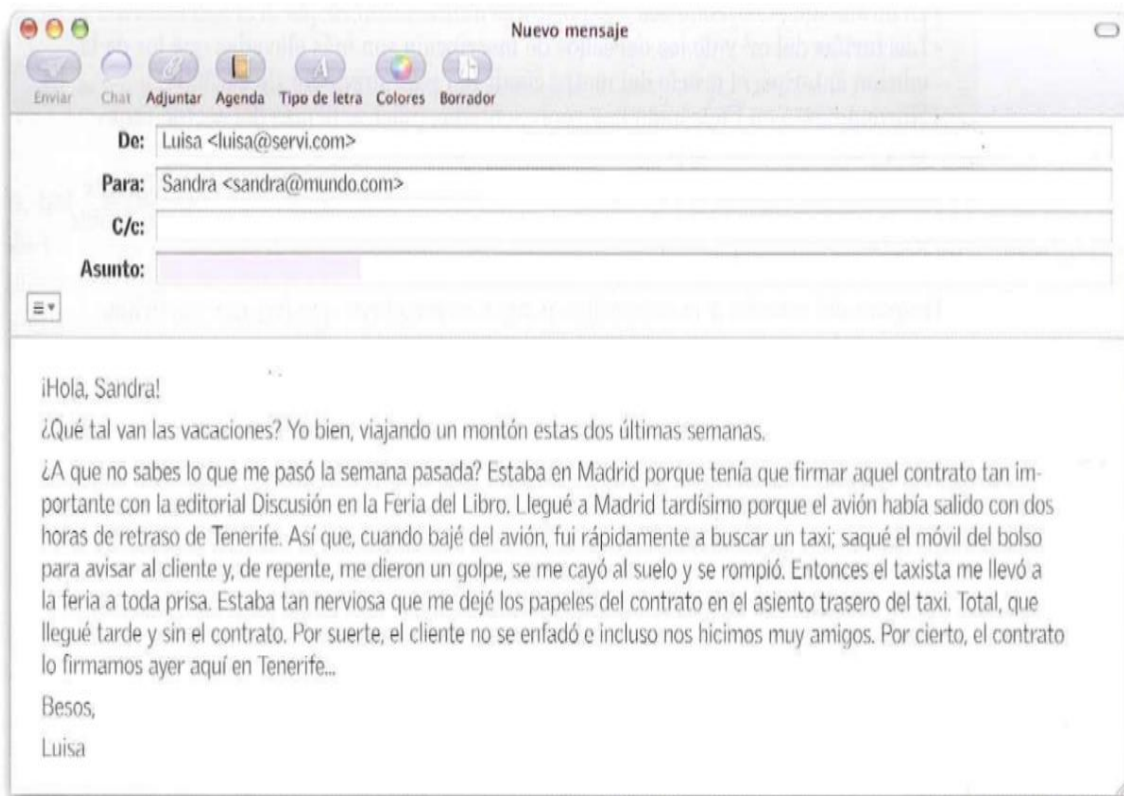
B. A la vista de los resultados del cuadro que has rellenado, ¿cuál crees que es el mejor informe? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

 ■ Para mí, el mejor es... porque...

Figura 42. Actividad 5 de la unidad 6 de *Socios 2*, imagen 2.

7. ANÉCDOTAS

A. Este correo electrónico no tiene asunto ¿Cuál le pondrías tú?



72

Figura 43. Actividad 7 de la unidad 6 de *Socios 2*, imagen 1.

B. Ahora vuelve a leer el texto y haz un resumen. Utiliza el cuadro.

Acontecimientos ¿Qué pasó en Madrid?	Situaciones que envuelven los acontecimientos ¿Dónde estaba? ¿En qué circunstancias? ¿Cómo estaba?	Acontecimientos anteriores ¿Qué había pasado antes de llegar a Madrid?

C. Compara tu resumen con el de tu compañero. ¿Habéis seleccionado la misma información? Fijaos en los tiempos verbales que aparecen en cada columna: ¿cuáles son?

D. Escribe ahora una anécdota tuya. Puede ser real o inventada. Para crearla, puedes utilizar alguno de los siguientes elementos. En cualquier caso, intenta emplear los tiempos verbales de pasado siguiendo tus conclusiones del apartado C.

<ul style="list-style-type: none"> · en una feria · en el trabajo · en una presentación · en una fiesta · en unos grandes almacenes · en una terraza de un bar · en una entrevista · en clase · en una cena · en un viaje · en casa · otros 	<ul style="list-style-type: none"> · la semana pasada · hace dos semanas · un domingo por la mañana · la otra noche · ayer · otros 	<ul style="list-style-type: none"> · encontrarse con una persona famosa y... · escuchar un grito y... · llegar la Policía y... · encontrarse algo y... · ir al hospital y... · volver a casa · estar preparando la cena · otros
---	--	---

E. En grupos, cuenta tu anécdota a tus compañeros. Elegid la más divertida o interesante para contársela al resto de la clase.

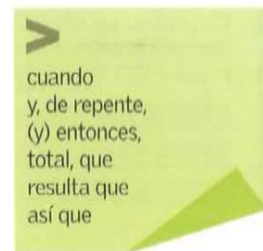


Figura 44. Actividad 7 de la unidad 6 de *Socios 2*, imagen 2.

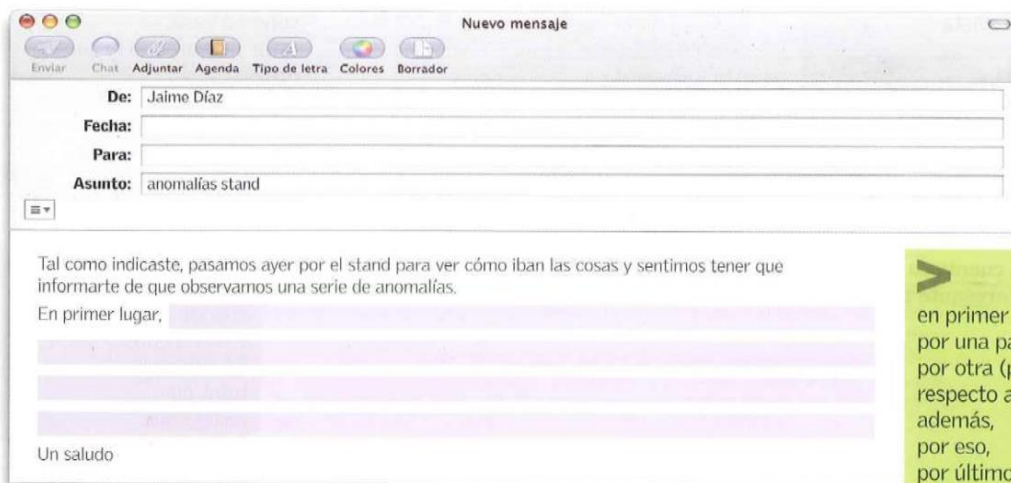
8. ESTE STAND ES UN DESASTRE

A. Tu compañero y tú sois los encargados de supervisar el stand de vuestra empresa en una feria. Ayer llegasteis y observasteis una serie de irregularidades. Mira el dibujo y coméntalas.



✖ ■ Un empleado estaba leyendo un periódico y eso no anima al público a acercarse, ¿no?

B. Habéis decidido escribir un correo electrónico a vuestro jefe para explicarle la situación.



en primer lugar,
por una parte,
por otra (parte),
respecto a...
además,
por eso,
por último,

Figura 45. Actividad 8 de la unidad 6 de *Socios 2*.

2) Los factores afectivos

Una característica distintiva del *input* de *Socios 2* es que la presentación no se limita a la lectura de textos continuos, sino que este se presenta en varias formas motivadoras a través de recursos

ilustrativos, modelos auténticos de textos o diferentes tipos de letras. Por ejemplo, la entrevista de la actividad 2 está acompañada por una foto de la empresaria entrevistada. También, los correos electrónicos están presentados en formatos reales y los informes de la tarea final están redactados en letras manuscritas. Estas atractivas estrategias del diseño interior, igual que el diseño exterior comentado, ayudan a motivar a los usuarios en el aprendizaje.

Según lo comentado, resumimos, por un lado, que los géneros escritos sirven como *input* y permiten a los estudiantes tener contacto con los conocimientos disciplinares acerca de la feria de una empresa, los cuales contribuyen a presentar los contenidos en la expresión escrita. Por otro lado, los textos también proveen de los conocimientos sobre la gramática, el léxico, la estructura sintáctica y el género del lenguaje específico del tema.

En otras palabras, los textos implicados en toda la unidad introducen *input* no lingüístico y lingüístico basado en contextos comunicativos del tema de la tarea escrita final, que, respectivamente, corresponden a los conocimientos declarativos, los conceptuales y a la lengua de aprendizaje de AICLE, presentados en el capítulo II. En este sentido, el *input* contribuye a formar las habilidades necesarias para la expresión escrita del nivel estándar y comunicativo del enfoque AICLE (véase el apartado 3.2.2), asimismo, su utilidad para el ámbito profesional constituye un elemento motivador para el alumnado.

3) Los elementos culturales

Además de los conocimientos temáticos y lingüísticos, observamos que algunas actividades de presentación proporcionan referentes culturales propios de cada país hispanohablante. Por ejemplo, los carteles informativos de la feria que propone la actividad 4 presentan información geográfica y social de Perú. Estos referentes, además de aportar los conocimientos culturales de Perú, también crean el contexto comunicativo auténtico de un salón de turismo.

6.5.2.3.2 El diseño de las actividades procedimentales

Como hemos mencionado anteriormente, las actividades procedimentales están integradas con el *input*. Es decir, cada género presentado está acompañado por una o dos actividades para practicar las destrezas comunicativas y negociar los contenidos adquiridos en el *input*.

1) Los factores afectivos

Observamos que las actividades tienen una tipología variada. Por ejemplo, en la actividad 1B (figura 38), los estudiantes deben analizar la carta de confirmación y compararla con el dibujo. En la actividad 2D (figura 39), los estudiantes deben sintetizar las ideas principales del texto y crear un título apropiado. Y en la actividad 5B (figura 42), se les pide a los alumnos que evalúen los informes y reflexionen sobre sus contenidos y organización.

2) Los elementos cognitivos.

Según lo expuesto, se puede deducir que los estudiantes, mediante el análisis, la síntesis y la evaluación del *input*, desarrollan las habilidades cognitivas superiores en las actividades procedimentales. En este sentido, las actividades contribuyen a formar las estrategias necesarias para escribir los textos argumentativos y explicativos en el ámbito profesional, elevando la expresión escrita al nivel creativo de AICLE (véase el apartado 3.2.2.3).

3) El andamiaje

También observamos que *Socios 2* emplea mucho andamiaje enfocado en la forma lingüística en las actividades procedimentales. Por ejemplo, en la actividad 7D (figura 44), en la que los estudiantes deben escribir sobre una anécdota propia, se les proporciona una tabla de elementos lingüísticos útiles. De este modo, los estudiantes pueden utilizar las estructuras sintagmáticas, las locuciones y las perífrasis que necesitan de forma rápida. De manera similar, en la actividad 8B (figura 45), donde los estudiantes deben redactar un correo electrónico formal, se ofrece una nota de conectores para establecer las diferentes relaciones discursivas en el texto.

4) Los elementos comunicativos

Sin embargo, la mayoría de las actividades están orientadas en la práctica de la comprensión lectora y de la expresión oral, en vez de en la expresión escrita. De las seis actividades¹⁹⁹ que contienen textos escritos acerca del tema feria, únicamente la 7 y la 8 contienen prácticas escritas sobre cartas. En cambio, el resto tiene como fin practicar la lectura y la oralidad.

Otro punto débil en las actividades 7D y 8B (figuras 44 y 45) es que a los alumnos se les pide directamente una redacción libre de textos sin que hayan practicado las actividades procedimentales escritas a nivel fraseológico y organizativo. Es decir, en la etapa de procesamiento los estudiantes no han adquirido las habilidades requeridas para realizar la tarea final. También podríamos suponer que, en la actividad 7D, en la que se invita a los alumnos a que cuenten una anécdota a un amigo, aunque se practican las competencias BICS en la expresión escrita, no tiene mucha utilidad en el ámbito profesional respectivo al tema de la unidad, porque pertenece al género cotidiano.

En resumen, por un lado, los géneros escritos ofrecidos en el *input*, que presentan un contexto comunicativo auténtico del ámbito profesional y el uso del lenguaje específico basado en conocimientos temáticos (organización de una feria), son buenos recursos para las actividades escritas. Por otro lado, las prácticas de lectura y las prácticas orales sirven como actividades previas y posteriores a las actividades escritas, coincidiendo con el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE presentado en el apartado 2.4.2. No obstante, dichas actividades no contienen prácticas de las competencias CALP en la expresión escrita. Por eso, proponemos incluir actividades procedimentales de CALP en *Socios 2* aprovechando los aspectos positivos mencionados.

Respecto a la actividad fraseológica, por ejemplo, a partir del contexto de la actividad mostrado a través de la ilustración de la feria y de la carta de confirmación de asistencia en la actividad

¹⁹⁹ Actividades 1, 2, 4, 5, 7 y 8.

1 (figura 38), pedimos al alumno que compare la adaptación del *stand* en el gráfico con los requisitos descritos en la carta, como muestra la ficha del cuadro 38.

Con la ficha para la actividad 1C que proponemos, los estudiantes practican la construcción de frases a partir de la información recibida con el fin de procesar las habilidades y los conocimientos necesarios para la expresión escrita textual en las actividades posteriores.

Ficha para la actividad 1C de la unidad 6 de *Socios 2*

Eres el empleado de la empresa Nauticlub que revisa el *stand* antes de la feria. Según los requisitos de la carta, en forma de notas, escribe los aspectos inapropiados que adviertes en el *stand* para informar al organizador de la feria.

Por ejemplo:

Solo necesitamos dos sillas, no obstante, en el *stand* encontramos tres.

Pedimos cuatro sillones, sin embargo, en el *stand* solo hay uno.

...

Cuadro 38. Ficha que proponemos para la actividad 1C de la unidad 6 de *Socios 2*.

En cuanto a la actividad organizativa, por ejemplo, a partir de los carteles informativos sobre la cultura peruana de la actividad 4 (figura 40), proponemos una actividad que organice dichos carteles en el texto, como muestra la ficha del cuadro 39.

Ficha para la actividad 4C de la unidad 6 de *Socios 2*

Eres empleado de una agencia turística y te encuentras en un salón de turismo internacional para buscar nuevas rutas de servicio turístico. Redacta un informe para organizar una ruta a Perú intentando aprovechar la información de los carteles.

Cuadro 39. Ficha que proponemos para la actividad 4 de la unidad 6 de *Socios 2*.

Con la actividad 4C que planteamos en la ficha del cuadro 39, los estudiantes practican la organización textual aprovechando las frases construidas y las informaciones turísticas del *input*. Podríamos suponer que con esta actividad, junto con la de 1C (cuadro 38), los alumnos

procesarán los conocimientos no lingüísticos recibidos y practicarán las habilidades requeridas a nivel fraseológico y organizativo en la tarea final.

6.5.2.3.3 El diseño del *output*

Por último, analizamos el *output* escrito de *Socios 2*. En la tarea final de la unidad 6, los alumnos, en un primer trabajo en pareja, deben crear información contextual sobre una empresa. Y a partir de este contexto, en un segundo trabajo, deben redactar un informe a partir de la información que les proporciona las notas (véase la figura 46).

Portfolio

DESPUÉS DE LA FERIA

A. En parejas. Trabajáis para una empresa que ha participado en una feria. Vosotros os habéis encargado de organizarlo todo. Primero, pensad cómo se llama vuestra empresa, qué producís, en qué feria habéis estado y también dónde y cuándo ha tenido lugar.

Nombre de la empresa _____

Nuestros productos _____

Habéis participado en la feria y _____ en _____

B. Vuestro jefe os ha encargado que redactéis un informe con todos los detalles. Lo tenéis todo en forma de notas. Podéis utilizarlas para explicar diferentes aspectos.

Stand

- Muy bien localizado, poco espacio, insuficiente iluminación.
- En general, mal sonido.

Problemas

- Azafatas bilingües y no trilingües (figuraba en el contrato).
- Jueves, problemas con el teléfono y con el fax.

Visitantes

- Poca gente de la calle, pero muchos profesionales.

Organización

- Regular; señalización correcta.

Propuestas

- Tenemos que mejorar nuestra página web...

Contactos

- Sr. Varela (muy interesado) quiere recibir detalles concretos.
- Sra. Iriarte (muy importante), jefa de Presinet, posible visita.
- Otros...

Nuevos clientes

- Logos
- Alfa-tres
- Sunsol

Material

- Entregados 500 folletos.
- 100 solicitudes de información.

La competencia

- Una empresa ha lanzado un nuevo producto...

Figura 46. Tarea final de la unidad 6 de *Socios 2*.

Como muestra la figura 46, creemos que el *output* de *Socios 2* beneficia a la producción escrita desde la presentación de contenidos temáticos, el uso del lenguaje específico y el desarrollo cognitivo en los siguientes aspectos.

1) Los elementos no lingüísticos

Desde la perspectiva de los contenidos temáticos, la información contextual de la empresa requiere a los estudiantes la creación de nuevos conocimientos a partir de los adquiridos en el *input* y las actividades procedimentales. Durante este proceso, los conocimientos declarativos y conceptuales se transforman en metacognitivos para utilizarlos en la expresión escrita.

2) Los elementos comunicativos

Desde la perspectiva comunicativa, la redacción del informe permite usar el lenguaje específico basado en los conocimientos sobre la feria. En este sentido, la tarea no solo muestra la expresión metalingüística, sino también tiene una utilidad auténtica en el ámbito profesional y asume un valor motivador en el aprendizaje.

3) El andamiaje

También consideramos que los dominios cognitivos superiores, implicados en el *output* y en la negociación a través de la expresión oral, sirven como andamiaje para llevar a cabo la expresión escrita, coincidiendo con el proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE presentado en el apartado 2.4.2.

Sin embargo, la información de los diferentes aspectos de la feria que ofrecen las notas es excesivamente detallada y, aunque aporta informaciones declarativas para la expresión escrita como el *output* escrito, no estimulan al alumno-autor a que produzca sus propias reflexiones y valoraciones sobre los contenidos aprendidos en la unidad. Por esta razón, sugerimos que los mismos estudiantes-autores sean los que propongan los diferentes aspectos de los informes. Es decir, solo ofrecer información sobre un aspecto para dejar que los estudiantes completen el resto.

6.5.2.4 Resumen del análisis de Socios 2

A partir del análisis de *Socios 2*, concluimos que se trata de un material motivador y actual que

contribuye al aprendizaje de la expresión escrita en el ámbito profesional.

Respecto al diseño exterior, *Socios 2* está presentado con una amplia gama de colores y con gráficos claros y variados. En cuanto a los contenidos y a la pedagogía, por un lado, los elementos interculturales y los contenidos profesionales están enfocados en la forma lingüística, y por otro lado, las actividades escritas basadas en contenidos de diferentes ámbitos profesionales resultan útiles y atractivas para los estudiantes chinos, los cuales desempeñarán distintos cargos relacionados con el español en su futuro empleo. Además, *Socios 2* desarrolla las habilidades cognitivas superiores requeridas en los textos de ámbito profesional.

No obstante, nuestro análisis muestra que a las destrezas comprensivas y a la expresión oral se les otorgan una mayor importancia que a la expresión escrita en el *input* y a las actividades, y esto ocasiona que en el material se impliquen más las competencias BICS que CALP. Por eso, hemos propuesto añadir *input* y prácticas centradas en CALP y aprovechar las otras destrezas comunicativas para desarrollar la expresión escrita en las actividades procedimentales. Por otro lado, teniendo en cuenta la gran distancia lingüística y cultural que supone el español para el alumnado chino, sugerimos emplear más estrategias andamiadas sobre el uso del lenguaje específico en cada tema profesional.

En suma, nuestro análisis comprueba que *Socios 2* tiene algunos méritos para el aprendizaje de la expresión escrita y a la vez aprendizaje de contenidos específicos del ámbito de los negocios. No obstante, se podría aplicar algunas modificaciones desde el enfoque AICLE que tengan en cuenta las necesidades del alumnado chino analizadas en el capítulo V.

6.5.3 Discusión y comparación de los materiales con fines específicos: *Cultura y Negocios* y *Socios 2*

Según el análisis de *Cultura y Negocios* y *Socios 2*, consideramos que ambos materiales, que combinan los contenidos específicos con el español, contienen tanto elementos positivos que

se pueden aprovechar como deficiencias mejorables desde la perspectiva del aprendizaje de la expresión escrita para el alumnado chino.

Según el diseño exterior, *Socios 2* tiene una presentación más renovada, actual y atractiva respecto al tipo de letra, colores y uso de las ilustraciones que *Cultura y Negocios*. Aunque no adoptan el enfoque AICLE, ambos contribuyen a desarrollar las habilidades comunicativas basadas en contenidos no lingüísticos que requiere la expresión escrita en AICLE.

Entre estos, *Cultura y Negocios* se centra más la presentación de los conocimientos temáticos y el lenguaje específico con recursos auténticos de la disciplina referente. En cambio, *Socios 2* enfoca más en practicar las diferentes habilidades comunicativas en ámbitos profesionales. En otras palabras, *Cultura y Negocios* destaca en el aprendizaje de los conocimientos conceptuales necesarios para la producción escrita, mientras que *Socios 2* subraya las prácticas comunicativas con el uso del lenguaje específico para transformar los conocimientos adquiridos en expresiones metacognitivas. En ambos casos, la habilidad intercultural está implicada en el aprendizaje.

No obstante, el listado de vocabulario específico y las notas lingüísticas en *Cultura y Negocios*, como estrategias andamiadas, sirven de gran ayuda para la recepción de la forma lingüística en el alumnado chino. En este sentido, *Socios 2* necesita andamiaje para que los estudiantes reciban adecuadamente el vocabulario, los términos y las expresiones de la disciplina, pero, en cambio, emplea diagramas de palabras útiles y guiones de expresión escrita que benefician a la producción escrita. Por tanto, también sugerimos ofrecer andamiaje de producción para facilitar las tareas de alto dominio cognitivo y lingüístico en *Cultura y Negocios*.

Además, observamos que el desarrollo cognitivo desempeña un papel importante en ambos materiales a través de la integración de las destrezas comunicativas. Como hemos comentado, la lectura de textos funciona como *input* mientras que la expresión oral sirve como andamiaje

de negociación para el análisis, la evaluación y la creación de los conocimientos procedimentales y el uso del lenguaje específico en las destrezas productivas.

Sin embargo, consideramos que las actividades procedimentales de *Socios 2* abarcan una presentación más variada que *Cultura y Negocios* y, por tanto, resultan más motivadoras para el alumnado chino. Por el contrario, las actividades procedimentales en *Cultura y Negocios* se basan más en la expresión escrita a nivel fraseológico y organizativo que *Socios 2*. Teniendo en cuenta esta carencia, proponemos incluir unas prácticas escritas centradas en las frases y en la organización textual aprovechando las actividades de otras destrezas comunicativas en *Socios 2*.

Gracias al enfoque que combina de forma equilibrada los contenidos específicos y la lengua meta, las tareas de *Cultura y negocio* y *Socios 2* motivan al alumnado a producir *output* escrito activando los conocimientos metalingüísticos y los dominios creativos adquiridos. Gracias a los contextos comunicativos del ámbito profesional y académico, ambos materiales contribuyen a la producción de las competencias CALP. Es decir, en el caso de *Cultura y Negocios* las tareas requieren el aporte de reflexiones argumentativas acerca de un tema, y en el de *Socios 2*, las tareas simuladas sobre géneros profesionales tienen cierta utilidad en los contextos profesionales.

A partir de esta comparación, resumimos que los dos materiales contienen aspectos beneficiosos para llevar a cabo el aprendizaje de la expresión escrita porque coinciden con algunos principios y metodologías del enfoque AICLE. En cambio, ambos también necesitan mejoras para adaptarse más a las necesidades del alumnado chino.

A modo de conclusión, en la tabla 64 se presentan las principales similitudes y diferencias entre los dos materiales comentados arriba.

Tabla 64. *Resumen comparativo de Cultura y Negocios y Socios 2*

	<i>Cultura y Negocios</i>	<i>Socios 2</i>
Diseño exterior	Conservador	Renovado, actual y atractivo
Metodología de la expresión escrita	Destaca el aprendizaje de los conocimientos conceptuales necesarios para la producción escrita	Subraya las prácticas comunicativas con el uso del lenguaje específico para transformar los conocimientos adquiridos en expresiones metacognitivas
Elemento cultural	Habilidad intercultural implicada	
Andamiaje	El listado de vocabulario específico y las notas lingüísticas	Diagramas de palabras útiles y guiones de expresión escrita
Elemento cognitivo	Dominios cognitivos superiores implicados a través de la integración de las destrezas comunicativas	
Tipología de actividades	Expresión escrita a nivel fraseológico y organizativo	Actividades variadas y motivadoras
Diseño del <i>output</i>	Estimular reflexiones argumentativas acerca de un tema	Producir géneros discursivos útiles en los contextos profesionales

6.6 Conclusiones del capítulo

En este capítulo, hemos analizado el manual *Español Moderno 3*; un material de enseñanza de la expresión escrita, *Escritura B1*, y un material con fines específicos, *Cultura y Negocios*, que constituyen los materiales didácticos representativos del aprendizaje de la expresión escrita en español en China. Estos materiales didácticos se han comparado con los tres más populares en la enseñanza de E/LE en España: *Bitácora 2*, *Escritura Creativa* y *Socios 2*.

De acuerdo con el enfoque AICLE, que guía la presente tesis, nuestro análisis se centra en los contenidos y metodología orientados a la expresión escrita, teniendo en cuenta los elementos 4Cs, las estrategias andamiadas y el control de factores afectivos desde el diseño exterior, los contenidos *input*, el diseño de las actividades procedimentales y de las tareas escritas del material referente.

A partir del análisis efectuado, hemos llegado a algunas conclusiones para dar respuesta a las hipótesis formuladas en el apartado 6.1.

Debido a los distintos enfoques didácticos implicados, los materiales contribuyen al aprendizaje de la expresión escrita en español en varios aspectos.

- 1) En el contexto chino, los manuales representados por *Español Moderno 3* se centran en las prácticas repetitivas de la forma lingüística. Los materiales de enseñanza de la expresión escrita, representados por *Escritura B1*, destacan el dominio de las estructuras de los distintos géneros discursivos. Y por último, los materiales con fines específicos, representados por *Cultura y Negocios*, subrayan el uso del lenguaje específico en la expresión escrita basada en contenidos específicos.
- 2) En el contexto de España, los manuales, representados por *Bitácora 2*, están orientados a desarrollar los dominios cognitivos superiores para la resolución de problemas planteados en los contextos comunicativos. Los materiales de enseñanza de la expresión escrita, representados por *Escritura Creativa*, destacan la autonomía en las redacciones libres en procesos interrelacionados andamiados. Por último, los materiales con fines específicos, representados por *Socios 2*, están centrados en la simulación de trabajos funcionales en la comunicación del ámbito profesional.

Según lo expuesto, concluimos que, los materiales didácticos de E/LE en China utilizan las prácticas repetitivas y simulaciones estructurales para desarrollar la expresión escrita. En cambio, los de España están orientados en la realización de expresión escrita comunicativa a través de metodologías facilitadoras.

- Respecto a los materiales en China, los enfoques estructurales benefician al dominio de la forma lingüística en la expresión escrita. No obstante, no resultan holísticos en cuanto al desarrollo de la interpretación, la reconstrucción y la creación de los conocimientos no lingüísticos en la lengua meta desde la perspectiva intercultural a través del desarrollo cognitivo, al contrario de lo que defiende la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.1). En este sentido, los materiales existentes en China no son eficaces para satisfacer las necesidades del alumnado chino, en lo referente a la expresión escrita de los textos de ámbito profesional y académico, como comentábamos en el capítulo V. De esta forma,

comprobamos que la hipótesis A (Los materiales didácticos de E/LE utilizados en China, aunque contribuyen al aprendizaje del español, no resultan satisfactorios para llevar a cabo una enseñanza eficaz de la expresión escrita en español) es correcta.

- En cuanto a los materiales en España, las características que más se diferencian con respecto a los de China se encuentran en el diseño exterior, en la forma de presentar los conocimientos y en la implicación de los dominios cognitivos en las prácticas y tareas. Sobre todo, estos resultan más actuales y motivadores en el diseño exterior y enfatizan más las habilidades interculturales, las habilidades cognitivas superiores y la autonomía en las actividades basadas en acciones comunicativas.
- Por tanto, por un lado, consideramos que estas pedagogías comunicativas y dinámicas pueden aprovecharse en el aprendizaje de la expresión escrita para el alumnado chino. Por otro lado, debido al enfoque autónomo, creemos que necesitan la presentación más explícita de los conocimientos y más control y andamiaje en las actividades y tareas de acuerdo con la preferencia de recepción pasiva de los conocimientos por parte del alumnado chino (véase el capítulo V). Con este análisis, comprobamos que la hipótesis B (En comparación con los materiales empleados en España, los de China no resultan prácticos, atractivos ni actuales tanto en el diseño exterior como en la selección del *input*, de las actividades y de las tareas escritas. Asimismo, apenas implican las habilidades cognitivas superiores y las competencias interculturales) es correcta.

En suma, este análisis y comparación muestra que, entre los enfoques didácticos de la expresión escrita que propone Shih (1986) (véase el apartado 3.2.1), los materiales didácticos utilizados en China tienden más a la enseñanza de la expresión escrita centrada en los detalles lingüísticos, mientras que los de España enfocan más en la expresión escrita basada en procesos. Es decir, respectivamente, se corresponden a la visión analítica y holística, los dos extremos opuestos de la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE que presentamos en el apartado 3.1. En efecto, estos contienen aspectos positivos pero carecen de la integración sistemática de los elementos didácticos en una expresión escrita estándar, comunicativa y creativa (véase el apartado 3.2.2).

Por eso, a partir de los principios y las metodologías del enfoque AICLE aplicados en el

aprendizaje de la expresión escrita, presentados en los capítulos II y III, el contexto de la enseñanza del español en China, comentado en el capítulo IV y, las necesidades del alumnado chino en la expresión escrita en español, analizadas en el capítulo IV, hemos propuesto algunas medidas para promover el uso más eficaz de los materiales existentes en el aprendizaje de la expresión escrita en español del alumnado chino:

- 1) A partir de las características de los materiales en China, proponemos adaptar el enfoque tradicional, añadiendo elementos y propuestas del enfoque AICLE para contribuir a un aprendizaje más motivador y flexible.
- 2) Según las características de los materiales en España, proponemos aprovechar la pedagogía facilitadora y creativa, aplicando estrategias andamiadas para llevar a cabo un aprendizaje más controlado.
- 3) Según las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE propuestas en el apartado 3.2.3, podríamos suponer que los materiales didácticos analizados en este capítulo, aunque están destinados a estudiantes del nivel intermedio, se pueden ajustar a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita del alumnado chino de diferentes niveles.
 - a) *Español Moderno 3* y *Socios 2*, que están enfocados en la forma lingüística del lenguaje general y específico, respectivamente, contribuyen a la enseñanza de la expresión escrita estándar para estudiantes de nivel básico, de forma similar al módulo centrado en temas y al curso de la expresión escrita académica basada en contenidos.
 - b) *Bitácora 2* y *Escritura B1*, que subrayan las competencias comunicativas y las funciones de diferentes géneros, respectivamente, son beneficiosos para la expresión escrita comunicativa en estudiantes de nivel intermedio, de igual modo que el curso de LFE centrado en contenidos y de multidestrezas de LFA.
 - c) *Escritura Creativa* y *Cultura y Negocios*, que desarrollan los dominios cognitivos superiores en tareas desafiantes, contribuyen al desarrollo de la expresión escrita creativa para los estudiantes de nivel avanzado, de forma similar a la expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos.

Estos materiales didácticos constituyen la jerarquía de tres niveles de la expresión escrita en AICLE. Por tanto, en el capítulo VII, trataremos de aplicar los aspectos positivos de los

materiales y evitar los negativos en la elaboración del material AICLE para el alumnado chino de distintos niveles.

CAPÍTULO VII. DISEÑO DE MATERIAL AICLE PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA DIRIGIDO A LOS ALUMNOS CHINOS DE DERECHO CON LENGUA ESPAÑOLA

7.0 Introducción

En los capítulos anteriores, hemos revisado los principios y metodologías del enfoque AICLE (capítulos II y III) y comprobado la necesidad de implantar este enfoque en la enseñanza del español en China (capítulo IV). A partir del marco teórico y contextual planteado, hemos analizado las necesidades del alumnado chino en el aprendizaje de la expresión escrita en español (capítulo V) y algunos materiales de E/LE utilizados en China y en España para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español (capítulo VI). Basándonos en estos resultados de la investigación, en el último capítulo de esta tesis hemos creado un material didáctico AICLE para la expresión escrita, con varios niveles, dirigido al alumnado chino de Derecho con Lengua Española.

Además, con el fin de comprobar la factibilidad del material elaborado, lo hemos insertado en el currículo del Grupo de Derecho de CUPL, donde realizamos la investigación empírica. Cabe mencionar que la expresión escrita basada en el Derecho todavía no está incluida en el currículo actual, presentado en el apartado 4.5.2.2. Por esta razón, los niveles de referencia de la lengua están adaptados al curso correspondiente estimado por el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), asimismo, los contenidos jurídicos tratados se ajustan a los diferentes cursos del Grupo de Derecho. De este modo, el material consta de tres niveles, cada uno de ellos corresponde a un curso.

En la tabla 65 mostramos la correspondencia del material con el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001), con el currículo del Grupo de Derecho, así como los principales contenidos jurídicos que contiene.

Tabla 65. *Correspondencia de niveles entre el material, el Marco Común Europeo y el currículo del Grupo de Derecho*

Nivel del material	Niveles de referencia del Marco común europeo	Destinatarios	Contenidos jurídicos del material
Básico	A1	1.º curso	Teorías y principios básicos sobre el Derecho y el sistema jurídico
Intermedio	A2+B1	2.º curso	Conceptos y principios de las ramas jurídicas esenciales
Avanzado	B2	3.º curso	Conocimientos jurídicos relacionados con la economía, el comercio, las ciencias sociales, la política, los asuntos internacionales y el Derecho del mundo hispánico

En función de la equivalencia entre los niveles y los contenidos, mostrada en la tabla 65, suponemos que, con el uso del material correspondiente en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, los estudiantes dominan las siguientes competencias del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001):

- los del primer curso, las competencias de la expresión escrita en español del nivel A1, basadas en los conocimientos jurídicos introductorios;
- los del segundo curso, las de los niveles A2 y B1, fundamentadas en los conocimientos de las ramas jurídicas esenciales;
- los del tercer curso, las del nivel B2, establecidas en los conocimientos jurídicos insertados en los diferentes ámbitos disciplinares y relacionados con la cultura hispánica.

De acuerdo con estos niveles, la elaboración del material AICLE se llevará a cabo desde las siguientes perspectivas.

Por una parte, en el apartado 7.1, estableceremos los objetivos del aprendizaje desde los

elementos 4Cs, que presentamos en el apartado 2.3.1.1. Con estos objetivos, podríamos prever los resultados del aprendizaje logrados con el uso del material. Por otra parte, en el apartado 7.2, a partir de los objetivos establecidos, propondremos un currículo completo para la enseñanza universitaria en China de la expresión escrita en español de varios niveles. Los contenidos incluidos en el currículo, recogidos en nueve inventarios correspondientes a las competencias en la expresión escrita en AICLE, presentadas en el apartado 2.4.4, sirven como guía del material. Debido al volumen limitado de esta tesis, la elaboración del material completo se realizará en un futuro trabajo. No obstante, en el apartado 7.3, presentaremos una unidad ejemplar de cada nivel donde aplicamos los principios y metodologías de AICLE para cumplir los objetivos planteados.

7.1 Establecimiento de los objetivos del aprendizaje

Como señalamos en el apartado 4.5.2.2, el plan curricular del Grupo de Derecho no incluye la asignatura de Expresión Escrita Jurídica en Español. Por esta razón, en la tabla 66, planteamos un *syllabus* para los cursos del Grupo de Derecho a partir del modelo para clases de lenguas extranjeras propuesto por Spratt, Pulverness y Williams (2007). De este modo, añadimos una nueva asignatura al currículo actual con el uso del material AICLE.

Tabla 66. *Syllabus de la asignatura de Expresión Escrita Jurídica en Español adaptada al Grupo de Derecho de CUPL*

Curso	Horas semanales de clases	N.º de semanas didácticas	Horas de estudio
Primero	2	28	56
Segundo	2	28	56
Tercero	2	28	56
Sumatoria	-	84	168

Como muestra la tabla 66, la asignatura de Expresión Escrita Jurídica en Español se imparte a

lo largo de los tres primeros cursos de acuerdo con el plan de estudios del Grupo de Derecho. Cada curso dedica a esta asignatura dos horas semanales durante un semestre. Es decir, supone 56 horas dedicadas a su aprendizaje en cada curso y 168 horas totales de estudio para lograr los objetivos e impartir los contenidos curriculares, que presentaremos a continuación.

De acuerdo con los 4Cs de AICLE, en términos generales, los objetivos del aprendizaje del material están basados en varios componentes didácticos. Estos componentes pueden clasificarse en las dimensiones de los elementos no lingüísticos, culturales y comunicativos orientados al desarrollo cognitivo hacia el orden superior para la expresión escrita estándar, comunicativa y creativa basada en contenidos jurídicos de acuerdo con la jerarquía de expresión escrita propuesta en el apartado 3.2.2.

7.1.1 Objetivos de la dimensión de los elementos no lingüísticos

Desde la dimensión de los elementos no lingüísticos, pretendemos formar al alumno como persona social y profesional jurídica. En este sentido, los objetivos que contribuyen a la competencia de presentación de contenidos en los textos incluyen los conocimientos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) presentados en el apartado 2.2, como muestra la tabla 67.

Tabla 67. *Objetivos didácticos de los elementos no lingüísticos del material AICLE para la expresión escrita*

Nivel de referencia	Objetivos de los elementos no lingüísticos
Básico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defender las teorías y los conceptos básicos del Derecho 2. Relacionar la carrera jurídica con el ejercicio profesional 3. Explicar el sistema jurídico 4. Analizar los textos constitucionales 6. Evaluar las relaciones matrimoniales
Intermedio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plantear relaciones y situaciones de la obligación jurídica 2. Juzgar casos de derecho reales 3. Establecer relaciones contractuales en ámbitos cotidianos y profesionales 4. Identificar relaciones societarias y acciones de empresa 5. Aplicar normas jurídicas para proteger los derechos de autor 6. Examinar casos criminales 7. Preparar procedimientos y resoluciones judiciales civiles
Avanzado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar el Derecho desde la perspectiva sociológica 2. Utilizar instrumentos jurídicos de la Administración Pública 3. Ejecutar procesos administrativos 4. Regular actividades y relaciones económicas 5. Verificar proyectos de inversión 6. Preparar procedimientos y resoluciones judiciales penales 7. Reflexionar sobre las relaciones jurídicas entre los Estados o las funciones de las organizaciones internacionales 8. Resolver problemas jurídicos entre las personas de diferentes Estados 9. Solucionar conflictos jurídicos en actividades económicas internacionales

7.1.2 Objetivos de la dimensión cultural

Desde la dimensión cultural, pretendemos formar al alumno como agente intercultural. A este respecto, el aprendizaje de la expresión escrita de los contenidos jurídicos y comunicativos no

solo implica conocer los referentes jurídicos y costumbres socioculturales del mundo hispánico, sino también desarrollar la competencia intercultural del alumnado, como muestra la tabla 68.

Tabla 68. *Objetivos didácticos de la dimensión cultural del material AICLE para la expresión escrita*

Nivel de referencia	Objetivos culturales
Básico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer los rasgos característicos del estudio y de la profesión jurídica en los países hispánicos 2. Relacionar la carrera jurídica con las convenciones educativas y laborales en los países hispánicos 3. Identificar las diferencias en aspectos constitucionales, judiciales y políticos entre el sistema jurídico de China y el de los países hispánicos 4. Entender los valores y comportamientos comunes de las condiciones de vida y de la organización familiar en los países hispánicos
Intermedio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar las influencias de la organización territorial y de la vivienda de los países hispánicos en derecho de obligación y en derechos reales 2. Considerar los factores geográficos, las delimitaciones de transporte y los hábitos de consumo en las relaciones mercantiles jurídicas de los países hispánicos 3. Ser consciente de las peculiaridades de los comportamientos laborales en las relaciones societarias jurídicas de los países hispánicos 4. Familiarizarse con los productos y creaciones intelectuales representativas de los países hispánicos 5. Identificar realidades criminales y penológicas frecuentes en los países hispánicos
Avanzado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre el Derecho desde las perspectivas interdisciplinares 2. Aprovechar los servicios administrativos y los medios de comunicación de los países hispánicos para facilitar la solución de trámites en la vida cotidiana y en las actividades profesionales 3. Preparar convenciones sobre actividades económicas y valorar las inversiones según los recursos de los países hispánicos 4. Explicar las posibles causas de los conflictos jurídicos internacionales públicos, civiles y económicos

7.1.3 Objetivos de la dimensión comunicativa

Desde la dimensión comunicativa, identificamos al alumno como autor comunicante. Por esta razón, planteamos en las tablas 69, 70 y 71 los objetivos comunicativos correspondientes al Tríptico del lenguaje²⁰⁰ presentado en el apartado 2.3.1.2.1, respectivamente para el nivel básico, intermedio y avanzado.

Tabla 69. *Objetivos didácticos de la dimensión comunicativa para el nivel básico*

Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
<p>Dominar la ortografía, la gramática, el léxico general y la terminología jurídica relacionados con la teoría, la clasificación, los estudios y las profesiones del Derecho</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer los conceptos y las nociones básicas sobre el Derecho • Saludar y dirigirse a alguien por escrito en contextos cotidianos • Dar información y expresar opiniones, gustos y recomendaciones sobre los estudios y las profesiones jurídicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un texto explicativo sobre la teoría y los conceptos del Derecho • Escribir una carta informal sobre contenidos jurídicos • Redactar textos jurisdiccionales sobre estudios y profesiones del Derecho • Escribir un texto argumentativo basado en la formación y la profesión jurídica
<p>Consolidar la ortografía, la gramática, el léxico general y la terminología jurídica relacionados con el sistema jurídico de China y de los países hispanicos</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar fuentes, sistemas, elementos y características del Derecho • Señalar los criterios, los objetivos y los fines del Derecho • Narrar acontecimientos históricos del ámbito jurídico • Valorar y comparar diferentes sistemas jurídicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un texto narrativo sobre la evolución histórica de un sistema jurídico • Escribir un texto expositivo presentando las características de un sistema jurídico • Escribir un texto argumentativo comparando los sistemas jurídicos
<p>Usar la ortografía, la gramática, el léxico general y terminología jurídica relacionados con el Derecho constitucional y el Derecho civil</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los datos personales en las comunicaciones escritas jurídicas • Expresar permiso, rogación y explicar las razones ante las autoridades • Señalar los principios normativos jurídicos pertinentes en casos prácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar un texto argumentativo comentando las funciones de una rama del Derecho • Escribir un memorando jurídico analizando casos prácticos constitucionales • Redactar textos jurisdiccionales usuales sobre la voluntad personal y el matrimonio

²⁰⁰ Lengua de aprendizaje, lengua para el aprendizaje y lengua a través del aprendizaje

Tabla 70. *Objetivos didácticos de la dimensión comunicativa para el nivel intermedio*

Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
<p>Utilizar la ortografía, la gramática, el léxico general y la terminología jurídica relacionados con el Derecho de obligaciones, el Derecho real y el Derecho mercantil</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer condiciones contractuales y relaciones societarias • Expresar intenciones y planteamientos comerciales • Exponer obligaciones y necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar contratos según las relaciones establecidas • Escribir un memorando jurídico analizando casos prácticos del Derecho de obligaciones y del Derecho real • Escribir una carta formal sobre contenidos jurídicos-comerciales • Redactar normativas societarias según las condiciones empresariales
<p>Practicar la ortografía, la gramática, el léxico general y la terminología jurídica aplicados en el Derecho de propiedad intelectual</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer requisitos y limitaciones de uso • Proponer alternativas y soluciones jurídicas • Asumir responsabilidades y autorizar acciones actuales y futuras de personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar documentos jurisdiccionales de Derecho de la propiedad intelectual representando al propietario • Redactar documentos jurisdiccionales de Derecho de la propiedad intelectual representando a una institución
<p>Aplicar por escrito la ortografía, la gramática, el léxico general y la terminología jurídica relacionados con el Derecho penal</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar argumentos, contraargumentos y dudas • Presentar evidencias y certezas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir un memorando jurídico analizando casos prácticos del Derecho penal • Redactar un texto jurisdiccional sobre la criminología
<p>Familiarizarse con la ortografía, la gramática, el léxico general y la terminología jurídica para llevar a cabo los actos procesales civiles</p>	<p>Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mandar órdenes legales • Explicar procedimientos, actos e instrumentos judiciales civiles 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir documentos legales para formular la pretensión civil representando al demandante • Redactar una sentencia para dar una resolución judicial civil en función de los órganos judiciales

Tabla 71. *Objetivos didácticos de la dimensión comunicativa para el nivel avanzado*

Lengua de aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
Usar la ortografía, la gramática, el léxico académico y la terminología jurídica relacionados con la sociología jurídica	Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar el Derecho desde la perspectiva interdisciplinar y sociológica • Expresar críticas, acuerdos y desacuerdos con argumentos justificados 	Escribir un texto argumentativo comentando el Derecho desde la perspectiva interdisciplinar y sociológica
Adquirir la ortografía, la gramática, el léxico académico y la terminología jurídica sobre el Derecho administrativo, el Derecho económico y el Derecho de inversiones	Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para: <ul style="list-style-type: none"> • Establecer comunicaciones escritas formales en ámbitos públicos • Describir sujetos, objetos, estados y funciones en contextos profesionales y académicos • Criticar ventajas y desventajas sobre asuntos comerciales • Expresar la toma de decisiones sobre temas jurídico-económicos y comerciales 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir documentos jurisdiccionales para llevar a cabo comunicaciones públicas en función de los órganos administrativos • Escribir un memorando jurídico analizando contenciones administrativas • Escribir un memorando jurídico analizando casos prácticos del Derecho económico • Redactar un informe y planificación valorando las cooperaciones económicas e inversiones • Redactar un texto normativo para negociar temas comerciales y de inversiones
Profundizar el uso de la ortografía, la gramática, el léxico académico y la terminología jurídica relacionados con los actos procesales penales	Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para: <ul style="list-style-type: none"> • Señalar hechos penales • Concretar resoluciones judiciales • Prohibir acciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir documentos legales para formular la petición penal representando al denunciante • Redactar una sentencia para dar una resolución penal en función de los órganos judiciales
Aplicar por escrito la ortografía, la gramática, el léxico académico y la terminología jurídica relacionados con el Derecho internacional	Dominar tácticas pragmáticas y funciones comunicativas para: <ul style="list-style-type: none"> • Establecer acuerdos internacionales • Indicar aspectos legales comunes • Formular cooperaciones políticas, jurídicas y económicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos académicos valorando temas del Derecho internacional público • Redactar textos normativos y jurisdiccionales sobre el Derecho internacional privado y el Derecho económico internacional • Escribir un memorando jurídico analizando casos prácticos del Derecho internacional económico

Todos los objetivos descritos definen los resultados del aprendizaje de la expresión escrita con el material AICLE creado y, por tanto, están implicados en el diseño curricular que presentamos en el siguiente apartado.

7.2 Diseño curricular

7.2.1 Presentación del currículo

De acuerdo con los objetivos 4Cs, este material se considera como la aplicación pedagógica del enfoque AICLE para los elementos jurídicos, culturales, comunicativos y el desarrollo cognitivo en la expresión escrita en español. El diseño de este currículo está adaptado del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y se presenta en nueve inventarios desde las dimensiones mencionadas, como señalamos en la tabla 72.

Tabla 72. *Inventarios del diseño curricular de la expresión escrita AICLE*

Inventarios	Dimensiones 4Cs	
Conocimientos jurídicos	Elementos no lingüísticos	DESARROLLO COGNITIVO
Referentes culturales	Elementos culturales	
Saberes socioculturales hispánicos		
Nociones generales y específicas	Elementos comunicativos	
Gramática		
Ortografía		
Tácticas pragmáticas: los marcadores del discurso		
Funciones		
Géneros escritos		

Entre los inventarios presentados en la tabla 72, el de conocimientos jurídicos constituye las especificaciones de los contenidos temáticos requeridos en la expresión escrita jurídica. El de referentes culturales y el de saberes socioculturales hispánicos, conforman las especificaciones de los elementos culturales precisados en la expresión escrita intercultural. Por último, los

inventarios de nociones generales, el de gramática, el de ortografía, el de tácticas pragmáticas, el de funciones y el de géneros escritos, componen las especificaciones de los elementos comunicativos empleados en la expresión escrita en español. En síntesis, el conjunto de los inventarios contribuye a lograr los objetivos 4Cs descritos, así como a desarrollar las competencias en la expresión escrita basada en contenidos específicos presentadas en el apartado 2.4.4.

Como señalamos en el apartado 7.0, el currículo propuesto se inserta en el Grupo de Derecho de CUPL, por lo que los contenidos jurídicos de cada nivel se ajustan a los del curso correspondiente. Por esta razón, tanto los contenidos impartidos en chino, en las asignaturas de tipo O²⁰¹, como los insertados en la cultura hispánica de inmersión parcial, en las asignaturas de tipo ED²⁰², presentados en el apartado 4.5.2.2, podrían incorporarse en el currículo.

No obstante, teniendo en cuenta, por un lado, la falta de integración sistemática de contenidos jurídicos, culturales hispánicos y comunicativos de la lengua meta en el Grupo de Derecho, sobre todo en las asignaturas de tipo ED, y por otro lado, las necesidades de la expresión escrita del alumnado chino, analizadas en el capítulo IV, no hemos respetado estrictamente el currículo original, sino que hemos eliminado elementos inadecuados y añadido otros que nos parecen necesarios.

Según lo expuesto, presentamos en la tabla 73 los temas y situaciones para cada nivel de referencia, clasificados según las áreas temáticas del Derecho determinadas por Beltrán y Hernando de Larramendi (1997). Estas sirvieron como guía de los inventarios que mostramos a continuación.

²⁰¹ Asignaturas obligatorias pertenecientes a la titulación de Derecho

²⁰² Asignaturas que integran el español y Derecho

Tabla 73. *Temas y situaciones jurídicas en el currículo de la expresión escrita*

Área jurídica	Temas y situaciones	Nivel
Teoría del Derecho	Introducción a la teoría del Derecho Clasificación, estudios y profesión del Derecho	Básico
	Elementos de la teoría del Derecho	Avanzado
Fundamentos del sistema jurídico	Historia del Derecho chino Introducción al Derecho de los países latinoamericanos	Básico
Derecho público	Derecho constitucional	Básico
	Derecho administrativo y contencioso-administrativo	Avanzado
Derecho privado	Principios de Derecho civil	Básico
	Principios del Derecho de obligaciones Principios del Derecho real Introducción al Derecho societario y mercantil Propiedad intelectual	Intermedio
	Introducción al Derecho económico Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes	Avanzado
Derecho penal	Derecho penal	Intermedio
Derecho procesal	Derecho procesal civil	Intermedio
	Derecho procesal penal	Avanzado
Derecho internacional	Derecho internacional público Derecho internacional privado Derecho económico internacional	Avanzado

Los contenidos didácticos que especificamos en cada inventario incluyen la teoría del Derecho, los fundamentos del sistema jurídico, el Derecho público, el Derecho privado, el Derecho penal y el Derecho internacional, que constituyen las áreas esenciales del Derecho (véase la tabla 73). El nivel de especificación de estas áreas está determinado según la importancia que se le otorga en el currículo del Grupo de Derecho. Por eso, hemos profundizado el aprendizaje en las áreas de la teoría del Derecho, el Derecho privado y el Derecho internacional. Para ordenar los

niveles, hemos considerado los semestres en los que se imparten las asignaturas en el Grupo de Derecho y la dificultad de las teorías y conceptos.

En los siguientes apartados, vamos a presentar cada uno de los inventarios que constituye el currículo completo de la expresión escrita jurídica en español de AICLE. Hemos extraído la fuente de los materiales de los inventarios del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y de los trabajos y los materiales didácticos del español jurídico. Además, hemos tenido en cuenta las sugerencias y opiniones de algunos juristas chinos que ejercen en trabajos relacionados con los países hispanicos.

7.2.2 Dimensión de los elementos no lingüísticos: Inventario de los conocimientos

jurídicos

Los conocimientos jurídicos constituyen un elemento esencial en el currículo porque los textos escritos se basan en estos. Por esta razón, este inventario tiene como objetivo desarrollar la competencia de presentación de conocimientos temáticos requerida en la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 2.4.4).

Según los criterios analíticos²⁰³ correspondientes a esta competencia, propuestos por Vollmer (2008), en la expresión escrita jurídica en español los estudiantes deben desarrollar la información jurídica adecuada sobre el tema, a partir de los conocimientos existentes, y aportar reflexiones personales con argumentos justificados. Por tanto, los conceptos, las teorías, los fundamentos y los principios de las distintas áreas jurídicas, que presentamos en este inventario, permiten a los estudiantes comprender, organizar y reproducir la información jurídica de acuerdo con la intención comunicativa, y también, analizar dicha información y transformarla en conocimientos procedimentales y metacognitivos en la expresión escrita, de

²⁰³ La comprensión del tema, el desarrollo de las informaciones disciplinares y la aportación de reflexiones personales.

acuerdo con la dimensión de conocimientos de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) presentada en el apartado 2.2.

Los materiales de este inventario presentados en la tabla 74 están recogidos, principalmente, de los trabajos de Beltrán y Hernando de Larramendi (1997) y Juan y Fernández (2010), que son materiales del español con fines jurídicos para extranjeros y de Castro Cid (2007), que se trata del curso de teoría del Derecho.

Tabla 74. *Inventario de los conocimientos jurídicos*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Introducción a la Teoría del Derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La polisemia del término Derecho • La validez y la eficacia jurídica • Significados de la justicia • Diferencias entre principio jurídico, norma y ley <p>Clasificación, estudios y profesión del Derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La carrera jurídica • La clasificación de ramas del Derecho • Tipos de visado • Perfiles de profesionales jurídicos • Capacidades requeridas de los cargos jurídicos • Tipos de abogados • Diferentes contratos de trabajo
Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho y los sistemas normativos <ul style="list-style-type: none"> - Los principales sistemas normativos en la sociedad actual - La estructura de las normas jurídicas • Derecho como fenómeno social <ul style="list-style-type: none"> - La dimensión social del Derecho - La función organizadora del Derecho - Derecho y moral • Derecho y fuerza <ul style="list-style-type: none"> - La contraposición entre el Derecho y el poder - El Estado de Derecho • Creación y aplicación del Derecho <ul style="list-style-type: none"> - La importancia de la actividad judicial

FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO	
Básico	<p>Historia del Derecho chino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto del sistema jurídico • La evolución del sistema jurídico <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones de los organismos gubernamentales • La división de poderes en el Estado
DERECHO PÚBLICO	
Básico	<p>Derecho constitucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La posición de la Constitución en el ordenamiento jurídico • Estructura y contenido básico del texto constitucional • Tipos de leyes
Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de La Administración Pública • La jerarquía de los órganos administrativos • El reglamento como fuente del Derecho administrativo y el principio de legalidad en Administraciones Públicas • Fases y actos en la Jurisdicción Contenciosa Administrativa • Los recursos administrativos
DERECHO PRIVADO	
Básico	<p>Principios de Derecho civil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias legislativas en Derecho civil • La capacidad jurídica de la persona • Significado y fundamentos de la actuación de la persona jurídica • Composición y funciones básicas del matrimonio • Regímenes del divorcio • Documentos requeridos para tramitar el divorcio
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de contratos • Los remedios frente al incumplimiento de las obligaciones • Fenómenos que pueden producirse en la obligación • Figuras de garantía y el límite al funcionamiento de la obligación <p>Principios de Derechos reales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto y clasificación de los derechos reales <p>Introducción al Derecho societario y mercantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos legales de fundar una sociedad • Regulación jurídica en las actividades societarias • Procesos de la compraventa entre las empresas • Los tratados precontractuales y la perfección del contrato

	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos del contrato de compraventa • Eficacia e ineficacia del contrato <p>Propiedad intelectual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos de los derechos de autor • Objetos de la propiedad intelectual • Titulares de derechos • La transmisión de los derechos
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto del Derecho económico • Objetos y sujetos del Derecho económico • Características del Derecho económico • Procesos legales de la adquisición del capital <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fases de llevar a cabo un proyecto de inversión • Métodos para evaluar inversiones
DERECHO PENAL	
Intermedio	<p>Derecho penal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principios y funciones del Derecho penal • Principios de la protección de los bienes jurídicos • Clases de aplicación de las penas • Aplicación de medidas de seguridad
DERECHO PROCESAL	
Intermedio	<p>Derecho procesal civil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos civiles • Funciones de los escritos alegatorios • Las partes procesales • Concepto de la ejecución civil
Avanzado	<p>Derecho procesal penal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos penales ordinarios / especiales • Los recursos en los procesos penales • Concepto de la ejecución penal
DERECHO INTERNACIONAL	
Avanzado	<p>Derecho internacional público:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre el Derecho internacional e interno • Funciones de las organizaciones internacionales <p>Derecho internacional privado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos y principios del Derecho internacional privado • Métodos de la aplicación de la norma de conflictos

- Aplicación del Derecho en el extranjero
- Eficacia extraterritorial de decisiones

Derecho económico internacional:

- Elementos y funciones de los tratados bilaterales
- Concepto de la financiación internacional
- Concepto de garantías internacionales uniformes

7.2.3 Dimensión de los elementos culturales

7.2.3.1 Inventario de los referentes culturales

El objetivo principal del Grupo de Derecho es formar personas que conozcan las normas jurídicas y que ejerzan en ámbitos jurídicos relacionados con los países hispánicos para proteger los intereses legítimos de China (véase el apartado 4.5.2.1). Por esta razón, el conocimiento del Derecho hispánico también podría incluirse en el aprendizaje de la expresión escrita.

Los referentes culturales jurídicos hacen referencia a aquellos elementos y características que reflejan las representaciones, los valores y los símbolos peculiares en la cultura del país hispánico referente. Por ejemplo, las leyes específicas, los poderes del Estado, las garantías de carácter especial, los recursos económicos de cada país, etc. De esta manera, la competencia de presentación, tanto de estos referentes (véase la tabla 75) como de los saberes socioculturales hispánicos del inventario (véase la tabla 76), permiten ejercer la expresión escrita desde la perspectiva intercultural, de acuerdo con los objetivos de la dimensión cultural presentados en el apartado 7.1.2.

Los materiales del inventario cultural que se presentan en la tabla 75 se basan, principalmente, de los incluidos ya en las asignaturas de tipo ED para el Grupo de Derecho y los trabajos de Ortiz (2001) y de Marro y Sánchez (2012).

Tabla 75. *Inventario de los referentes culturales*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Clasificación, estudios y profesión del Derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facultades prestigiosas de Derecho en los países hispánicos • Procesos y normativas de la convalidación de estudios • Documentos de identificación en el extranjero • Abogados de Estado
Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partidos políticos e ideologías principales en los países hispánicos
FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO	
Básico	<p>Historia del Derecho chino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características del Derecho chino actual • Creación del primer Código Judicial en China • Los períodos de la evolución del sistema jurídico en China • Revoluciones del sistema jurídico influyentes en la historia china • Divisiones administrativas en China <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características del sistema jurídico en los países latinoamericanos • Composición del Gobierno de los países latinoamericanos • Organismos judiciales de los países latinoamericanos • Divisiones políticas en los países latinoamericanos • Los Estados federales
DERECHO PÚBLICO	
Básico	<p>Derecho constitucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y contenido básico de la Constitución española de 1978 • Composición y características de la Constitución de Venezuela de 1999 • La constitucionalización en América Latina • Año de aprobación de la Constitución vigente en los países latinoamericanos
Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Órganos administrativos de los países hispánicos • Regulación administrativa por normas de cada provincia en Argentina • Regulación administrativa por funcionarios públicos sujetos al <i>Estatuto Administrativo</i> en Chile • Regulación administrativa estatal, autonómica y local por la Constitución y leyes en España

DERECHO PRIVADO

Básico	<p>Principios del Derecho civil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La codificación europea y americana • La pluralidad jurídico-civil del ordenamiento español • Los derechos forales • Registros civiles en España
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de las fuentes de las obligaciones en el Código Civil chileno <p>Principios del Derecho real:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro de la Propiedad <p>Introducción al Derecho societario y mercantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales empresas públicas y privadas de los países hispanicos • Sucursales de empresas chinas en los países hispanicos • Características del Código de Comercio de España <p>Propiedad intelectual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convenios internacionales de la propiedad intelectual • Registro de la Propiedad Intelectual • Entidades colectivas de gestión
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de impuestos <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leyes mercantiles de los países hispanicos

DERECHO PENAL

Intermedio	<p>Derecho penal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpos de seguridad en los países hispanicos
------------	--

DERECHO INTERNACIONAL

Avanzado	<p>Derecho internacional público:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las costumbres internacionales vigentes • Organizaciones internacionales en distintos continentes • Los tratados internacionales en comportamientos unilaterales de los estados <p>Derecho internacional privado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normas de matrimonio en los países hispanicos <p>Derecho económico internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regulación de tratados en la Convención de Viena (1969) • Los principales tratados económicos-comerciales entre China y los países hispanicos: China-España / Chile / Perú / Costa Rica / Argentina
----------	---

7.2.3.2 Inventario de los saberes socioculturales hispánicos

El Derecho como ciencia social que regula las relaciones entre personas o entre personas y el Estado, no solo consta de conocimientos jurídicos propiamente dichos, sino también de los conocimientos concernientes al modo de vida, las relaciones personales, las costumbres cotidianas, las costumbres profesionales, los valores políticos, etc., que se dan en una determinada sociedad (véase el inventario de conocimientos jurídicos, tabla 74). Por ejemplo, el Derecho público refleja los valores políticos, el Derecho privado implica a la organización social, a las condiciones de vida, a las relaciones interpersonales, etc.

Por esta razón, presentamos en la tabla 76 aquellos saberes socioculturales hispánicos relacionados con algunos temas y situaciones del currículo planteadas en el apartado 7.2.1.

Este inventario recoge dichos saberes del «Inventario 11: Saberes y comportamientos socioculturales» del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006).

Tabla 76. *Inventario de los saberes socioculturales hispánicos*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	Clasificación, estudios y profesión del Derecho: <ul style="list-style-type: none">• Ciclos formativos de la educación• Entidades de trabajo comunes
FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO	
Básico	Introducción al Derecho de los países latinoamericanos: <ul style="list-style-type: none">• Nombre y capital de los países hispánicos
DERECHO PÚBLICO	
Avanzado	Derecho administrativo y contencioso-administrativo: <ul style="list-style-type: none">• Medios de comunicación comunes• Servicios en los centros de enseñanza• Tipos de funcionario

DERECHO PRIVADO	
Básico	<p>Principios del Derecho civil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de unidad familiar • Vínculos entre las parejas
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medios de acceso a las viviendas • Instalaciones y servicios que se encuentran en las viviendas <p>Principios del Derecho real:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciudades prestigiosas de proyección internacional en los países hispánicos • Diferentes denominaciones de objetos en castellano y el español de Latinoamérica • Tipos de alojamiento en las ciudades y pueblos <p>Introducción al Derecho societario y mercantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puertos representativos de los países hispánicos • Principales vías fluviales a Latinoamérica • Horas de trabajo, descansos y vacaciones en los países hispánicos • Días festivos de los países hispánicos • Tipos de grupos profesionales • La jerarquía societaria <p>Propiedad intelectual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcas comerciales representativas de los países hispánicos
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales industrias en los países hispánicos • Monedas de los países hispánicos <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales recursos económicos de los países hispánicos • Tipo de establecimientos de compra • Relaciones con los clientes • El papel de los sindicatos, asociaciones de trabajadores y comité de empresa
DERECHO PENAL	
Intermedio	<p>Derecho penal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales que colaboran en la protección civil • Manifestaciones del crimen en los países hispánicos y algunos casos famosos
DERECHO INTERNACIONAL	
Avanzado	<p>Derecho internacional público:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas medioambientales que preocupan a la sociedad • Deportes practicados en los países hispánicos <p>Derecho internacional privado:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones sociales en el trato entre amigos, familiares, diferentes nacionalidades y desconocidos <p>Derecho económico internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortaleza de las relaciones económicas-comerciales entre China y los países hispánicos
--	--

7.2.4 Dimensión de los elementos comunicativos

7.2.4.1 Inventario de las nociones generales y específicas

En este inventario, recogemos las nociones generales y específicas que abarcan el *corpus* semántico de la expresión escrita de los géneros jurídicos en español (véase la tabla 77), pertenecientes a los temas y situaciones planteados en el apartado 7.2.1.

Este inventario contribuye a la corrección léxica, en el uso adecuado de las palabras según las relaciones semánticas y sintácticas en las oraciones y permite la selección de sinónimos en el texto. Estos elementos constituyen, respectivamente, los tres niveles de la jerarquía de la expresión escrita AICLE propuestos en el apartado 3.2.2. Según los criterios correspondientes al uso del lenguaje académico y específicos en la expresión escrita basada en contenidos específico (véase el apartado 2.4.4), el dominio léxico, general y específico, también contribuye en las correcciones léxicas (criterio 5), así como en el uso adecuado, suficiente y variado del vocabulario académico general (criterio 7) y de los términos específicos (criterio 8) en la expresión escrita.

Por una parte, las nociones generales se han recogido del «Inventario 8. Nociones generales» y del «Inventario 9. Nociones específicas» del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), y por otra parte, las terminologías jurídicas se han tomado de los diccionarios o taxonomías del léxico jurídico de Hernando de Larramendi (2001), de Ortiz y Pérez (2002) y de Calvo y Llanos (2005).

Tabla 77. *Inventario de las nociones generales y específicas*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Introducción a la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acepciones del término <i>Derecho</i> <i>Derecho objetivo, Derecho subjuntivo, ciencia jurídica</i> • Caracterización de la norma jurídica <i>norma, ley, regla, código</i> <i>imperativo, sancionador, legal, jurídico, normativo, específico</i> • Funciones de la norma jurídica <i>organizar, asegurar, obligar, concretar, regular, modelar, establecer, sistematizar</i> • Alcance del Derecho <i>seguridad, justicia, funcionamiento, efecto, vigencia, materia regulada, sujeto, espacio geográfico, territorio</i> • Actos jurídicos <i>conducta, actuación, razón</i> <i>cumplir, manifestar, violar, aplicar, respetar</i> <p>Clasificación, estudios y profesión del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • División del Derecho <i>Derecho público / privado / internacional</i> <i>Derecho constitucional / administrativo / civil / mercantil / penal / financiero / laboral</i> <i>Derecho procesal</i> • Funciones del Derecho <i>Conflicto, concurrencia, responsabilidad, libertad, ordenamiento, arreglo, análisis</i> • Capacidades del aprendizaje jurídico <i>distinguir, determinar, clasificar</i> • Profesiones jurídicas <i>abogado, procurador, notario, fiscal, funcionario</i> <i>órgano, Ministerio, Estado, Supremo, Tribunal, Fiscalía, despacho, entidad</i> • Cualidades y beneficios laborales <i>experiencia laboral, formación académica y profesional</i> <i>Incorporación, remuneración, beneficio, interés, acto extrajudicial, especialización</i> <i>necesario, imprescindible, acreditado, competente, competitivo, cometido</i> • Funciones del empleo jurídico <i>representación, asesoramiento, satisfacción, consejo</i> <i>defender en juicio, autorizar, procurar, dar fe, relacionar, encargarse de, desempeñarse de, ejercer, solicitar</i>

Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión social del Derecho <i>asimilación, viabilidad, colectividad, interacción, inquietud, aspiración, convivencia</i> • Derecho y moral <i>recurrir a, estar mediatizado por, favorecer, figurar inherente, peculiar, moral, urbanístico, benéfico</i> • Derecho y el poder <i>auxilio, apoyo, supuesto, convicción, margen diversificar, agruparse en, dominar, delimitar, codificar</i> • Conocimiento práctico y filosófico del Derecho <i>concepción filosófica, ideario político, creencia religiosa, canon artístico, manifestación, correlación, supuesto, obediencia, ponderación someter, subsumir, prescindir espontáneo, fáctico, extenso, particularizado</i>
----------	--

FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO

Básico	<p>Historia del Derecho chino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de períodos históricos <i>dinastía, dictadura, censura, rebelión adoptar, basarse en, resumir, absorber</i> • Cambios evolutivos <i>experiencia legislativa, evolución, influencia, autonomía, revolución</i> • Doctrina ideológica <i>occidentalismo, marxismo, ideología tradicional, socialismo depende de, faltar</i> <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de poderes <i>monarquía, comunidad, municipio, Poder Legislativo / Judicial / Ejecutivo</i> • Órganos fiscales y administrativos <i>Tribunal de justicia, Gobierno, Consejo General del Poder Judicial, Congreso de los Diputados presidente, alcalde integrarse por, componerse de</i> • Disposición del juicio <i>juez, magistrado, fiscal, procurador, audiencia, cámara</i> • Funciones del sistema jurídico <i>aprobar, votar, confirmar, impedir, advertir, rechazar, valorar, garantizar, reconocer, supervisar, asignar, someterse jurisdicción, autoridad</i>
--------	--

DERECHO PÚBLICO

Básico	<p>Derecho constitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Estado de Derecho y la Constitución <i>participación, supremo, poder soberano, ciudadanos, pueblo, territorio</i> • Normativa y partes de la ley <i>directriz, presupuesto, disposición, decreto, artículo, capítulo, referencia, noción</i> <i>fundamental, positivo, propio, absoluto, popular</i> • Poder judicial <i>Unidad jurisdiccional, garantía / independencia de la justicia, colaboración con la justicia, inamovilidad de los Jueces y Magistrados, publicidad de las actuaciones judiciales</i> <i>ejecutar, señalar, juzgar, aclarar, asignar a, someterse, delimitar, dictar</i>
Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetos y caracterización del Derecho administrativo <i>ciudadano, agente, administrador</i> <i>suspensivo, posesorio, riguroso, sintético, oportuno</i> • Potestades administrativas <i>ejecutividad, acción de oficio, prohibición de interdictos, jerarquía, potestad, antecedente, privilegio, prerrogativas, interés público</i> <i>atacar, marchar, obstaculizar, dirigirse a, obrar, comprender, atribuir, acreditar</i> • El acto administrativo <i>admisión, concesión, dispensa, expropiación, prohibición, sanción, autorización, órdenes preceptivas</i> <i>producirse, suspenderse, llevar a cabo, emitir, subvencionar, conceder</i> • Recursos administrativos <i>audiencia del interesado, informe, prueba, dictamen, mandato, instrucción, terminación, iniciación, ordenación, tramitación, escrito de queja, instancia</i> <i>motivar, argumentar, razonar</i>

DERECHO PRIVADO

Básico	<p>Principios del Derecho civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos del Derecho civil <i>residencia, nacionalidad, carácter, reglamento, representación, cumplimiento</i> <i>Registro Civil, Orden del día</i> • La persona física / jurídica <i>bienes, propiedad, modificación, transmisión</i>
--------	--

	<p><i>domiciliar en, inscribir en, acompañarse a, estimarse, adjuntar, asentarse, adquirir, ocuparse de, otorgar, intervenir, formalizar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El matrimonio y el divorcio <i>domicilio conyugal, devolución, motivo, hecho, fundamento, certificación, documento</i> <i>acreditar, rogar, solicitar, aprobar, respetar</i> <i>visible, provisto, dotado, claro, dependiente</i>
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos del contrato <i>fianza, acuerdo, débito, reembolso, plazo, compensación, novación extintiva, transmisión de créditos</i> • La relación obligatoria <i>acreedor, deudor</i> • Figuras de la obligación <i>prestación, cumplimiento, convención, transferencia</i> <i>exigir, crear, extinguir, coaccionar, vencer</i> • Fenómenos producidos en la obligación <i>ejecución forzosa, indemnización de daños y perjuicios</i> <p>Principios del Derecho real</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de derechos reales <i>prenda, hipoteca, anticresis, gravamen, el poseedor de buena / mala fe, el tenedor, el propietario, dueño, titular</i> <i>constreñir, obligar</i> <i>por excelencia</i> • La propiedad <i>predio, multa, vivienda, arrendamiento</i> • Tipos de bienes <i>limitación de la propiedad, propiedad mobiliaria / inmobiliaria</i> <i>ajeno, consumible, divisible, fungible</i> <p>Introducción al Derecho societario y mercantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitución de la sociedad <i>solicitud de calificación, objetivo mercantil, empresario individual, accionista, proporción, transmisión, tanteo</i> <i>otorgar, obtener, calificar, inscribir en, regirse por</i> • Tipos de sociedad mercantil <i>Sociedad Anónima, Sociedad de Responsabilidad Limitada, Sociedad Colectiva, Sociedad Comanditaria, Sociedades Cooperativas</i> • Estatutos de la sociedad <i>capital, acciones, participaciones, desembolso, aumento, denominación, razón social, división, propuesta</i> • Procesos de compraventa <i>registrarse, convencer, gestionar, acreditar</i> • Elementos del contrato de compraventa

	<p><i>cláusula, comprador, vendedor</i> <i>Celebrar, estipular, atender a</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de pago <i>pago anticipado, carta de crédito irrevocable, cheque, transferencia, importe</i> • Condiciones de entrega <i>tráfico, vía fluvial, arbitraje, reclamación, penalización, veracidad, consentimiento, lucro, riesgo, entrega</i> <i>masivo, seriado, inmediato, válido, a corto / medio / largo plazo, imputable, accidental</i> <p>Propiedad intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de marca y patente <i>signo, logo, símbolo, idóneo</i> • Valor de marca y patente <i>irrupción, campo, beneficio, derechos exclusivos garantizados, prioridad registral</i> <i>adoptar, tender, desvelar, piratear, explotar</i> <i>potencial, determinado, vulnerable, lucrativo, improrrogable</i> • La protección legal <i>anualidad, invención, fabricación, importación, utilidad, opaco proceso</i> <i>divulgar, fundar, atender, comparecer, reunir, implicar</i>
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos económicos <i>sector agropecuario / pesquero / industrial / turístico, la construcción</i> • Funciones del Derecho económico <i>crisis económica, barrera legal, corrupción, comercialización, liberación, privatización</i> <i>enmarcarse en, invocar</i> • Objetos del Derecho económico <i>ingresos públicos, espectro, desplazamiento, repatriación, fidelidad, enajenación</i> <i>estrecho, aislado, transfronterizo, consuetudinario</i> • Sujetos del Derecho económico <i>gobernanza, aduana</i> • Herramientas del Derecho económico <i>presupuesto, disponibilidad, agencia financiera, política financiera / fiscal, oferta monetaria / crediticia, importación a precios arbitrarios, balanza de pagos, heterogeneidad, enriquecimiento, abuso, despliegue</i> <i>adentrarse, retener, fusionar, configurar</i> <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de inversiones

	<p><i>franquiciador, prioritario, relevante, disuasivo, inigualable</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de inversiones <i>huella, lacra, fallo, diversificación, ralentización, mortalidad, complementación</i> • Fases de la inversión <i>semimanufactura, cuenta de resultado, desembolso, fusión, parámetro</i> <i>triplicar, segmentar, acometer, saldar</i>
--	--

DERECHO PENAL

Intermedio	<p>Derecho penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funciones del Derecho penal <i>castigo, orden social</i> <i>tipificar, liberar, prohibir</i> • Intervenciones en el juzgado <i>delito, pena, tramo, dependencia, delincuente, víctima, auditor, culpable</i> <i>acusar, imputar</i> • Caracterización de las penas <i>estancia, medio de difusión, soporte, perjuicio</i> <i>atestado, coartada, profano, sutil, nulo</i> • Informes y documentos <i>antecedentes penales, estudios psicológicos, prueba pericial</i> <i>intimidar, vedar</i>
------------	--

DERECHO PROCESAL

Intermedio	<p>Derecho procesal civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos <i>actor, demandante, demandado, acusado</i> • Los procedimientos civiles <i>proceder, procesar, instruir procesos, formar autos, vestir el proceso</i> • Actos procesales <i>autor, circunstancia, testimonio, legislación aplicable</i> <i>corresponderse con, tratarse de, relatar los hechos</i>
Avanzado	<p>Derecho procesal penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • La disposición judicial <i>testimonio, diligencia, disposición de aplicación, disposición estudiada, indicio</i> • Los procedimientos penales <i>juicio, oficio, revocación, devolución, trastorno mental, eximente</i> <i>incompleta, estado depresivo, valor probatorio, error de hecho</i>

	<p><i>suplicar, juzgar, admitir, interponer, dictar, decretarse, instruir, remitir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los actos penales <p><i>enjuiciamiento, sumario, apertura</i></p>
--	--

DERECHO INTERNACIONAL	
-----------------------	--

Avanzado	<p>Derecho internacional público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones internacionales <i>alianza, pacto de índole militar, rango, espacio jurisdiccional</i> • Los asuntos internacionales <i>intercambios financieros, explotación de recursos, residencia, estancia, lazo, apostilla, transparencia</i> • La caracterización y funciones del Derecho internacional público <i>mitigar, dotar a, clarificar, englobar, reforzar</i> <i>primordial, sostenible, conexo, consciente, susceptible, tácito</i> • Las organizaciones internacionales <i>nota diplomática, enmienda, protocolo</i> <p>Derecho internacional privado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes del Derecho internacional privado <i>doctrina, extranjería, plenitud, fronteras jurídica</i> • Caracterización del Derecho internacional privado <i>exclusividad, litigio, asilo</i> <i>institucional, externo, discriminatorio</i> • El Derecho material aplicable <i>ratificar, abogar, competir, suscitar, condicionar, acoger</i> • Objetos del Derecho internacional privado <i>inmigrante, reagrupamiento, homologación, matrimonio de</i> <i>conveniencia, matrimonio mixto</i> <p>Derecho económico internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de cooperación <i>tratado, convenio, acuerdo, ejecución, lazo, expiración, artículo,</i> <i>gobernanza</i> • Funciones del tratado comercial <i>igualdad y beneficio mutuo</i> <i>estipular, animar, enmarcarse en, invocar, convenir en, fortalecer</i> • Caracterización del tratado comercial <i>estable, competente, consciente de, ulterior, estrecho, aislado</i> <i>provisionalmente, recíprocamente</i>
----------	--

7.2.4.2 Inventario de la gramática

La lengua de aprendizaje del Tríptico del Lenguaje indica que el dominio gramatical es esencial para la comunicación basada en contenidos específicos (véase el apartado 2.3.1.2.1). Este inventario de la gramática contiene elementos necesarios para la expresión escrita de los géneros discursivos jurídicos: a nivel morfológico, las formas y clases de palabras, y a nivel sintáctico, el tratamiento del sintagma y de la oración (véase la tabla 78).

Según Gutiérrez Álvarez (2010) las formas gramaticales del español jurídico poseen unas características peculiares, pero también, la mayor parte, pertenecen al uso habitual del español general. Por eso, este inventario recoge tanto las normas gramaticales habituales del español como las exclusivas del ámbito jurídico. En el primer caso, hemos recogido dichas normas del «Inventario 2. Gramática» del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006). Y en el segundo caso, las hemos tomado de los siguientes trabajos que describen las convenciones lingüísticas del lenguaje jurídico: Hernando de Larramendi (1998), Pastor (2004) y Rodríguez, Segovia y Juménez-Díaz (2011).

Tabla 78. *Inventario de la gramática*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Introducción a la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none">• Valor y posición de adjetivos<ol style="list-style-type: none">a. Especificativo: <i>una explicación detallada</i>b. Indicar la cualidad: <i>la compleja organización</i>c. Predicado: <i>la regla es específica</i>• Pronombres relativos <i>que, quien, cual</i> <i>El Derecho es un conjunto de normas que / las cuales regula/n...</i> <i>El Derecho protege a quienes se encuentran en situaciones...</i>• Presente indicativo<ol style="list-style-type: none">a. Indicar referencias objetivas: <i>El Derecho es un orden normativo de la conducta humana</i>b. Expresar experiencias habituales: <i>La aplicación ayuda a entender el sentido de las leyes</i> <p>Clasificación, estudios y profesión del Derecho</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de verbos <i>gustar, encantar, parecer, etc.</i> <i>La asignatura que me gusta más es la Introducción al Derecho de los Países Hispánicos.</i> <i>Nos parece interesante aprender los reglamentos en español.</i> • Preposiciones <i>de</i> y <i>con</i> en sintagmas preposicionales <i>Estudios de Derecho, persona con buena calificación en Derecho Internacional</i> • Pretérito perfecto de indicativo Expresar acción acabada y asociada al presente: <i>He cursado la asignatura de Derecho Laboral, en la que...</i> • Oraciones subordinadas causales Explican la causa por la que se lleva a cabo la acción: Los nexos utilizados: <i>que, porque, puesto que, porque, supuesto que, como, etc.</i> • <i>Se</i> con valor de pasiva refleja <i>Se requiere.../ Se precisan.../ Se ofrece...</i> • Perífrasis con infinitivo <i>Tener que / Hay que / Deber + inf.</i> • El subjuntivo presente <ul style="list-style-type: none"> a. El sujeto es indefinido <i>El que tenga experiencia de...</i> b. El verbo principal expresa un juicio de valor <i>Es necesario / importante / fundamental / lógico que asistas a las clases.</i>
--	---

Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos impersonales o unipersonales Aquellos que solo se utilizan en tercera persona del singular, con sujeto indefinido <i>Sucedir, convenir, acontecer, ocurrir, parecer</i>
----------	---

FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO

Básico	<p>Historia del Derecho chino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participio con valor adjetival o atributo <i>Normas establecidas, la violación está sancionada, ley modificada</i> • Pretérito perfecto e imperfecto Para indicar condición objetiva en el pasado: <i>En aquel entonces, el Derecho se basaba en ...</i> Para expresar acción concluida en el pasado: <i>Después, desarrolló...</i> <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposición <i>de</i> <ul style="list-style-type: none"> a. Procedencia: <i>...es de México.</i> b. Contenido: <i>un libro de disposiciones normativas</i>
--------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Preposición <i>para</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Indicar finalidad: <i>Sirve para garantizar la seguridad social.</i> b. Indicar término o dirección de un movimiento: <i>Es una carta para la directora.</i> • Oraciones comparativas: <ol style="list-style-type: none"> a. Igualdad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tanto el Derecho chino como el Derecho español es ...</i> b. Superioridad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El Derecho chino es más...que...</i> c. Inferioridad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Las normas de Venezuela son menos claras que ...</i>
--	--

DERECHO PÚBLICO	
------------------------	--

Básico	<p>Derecho constitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los demostrativos con valor deíctico <i>Este tiene carácter obligatorio...</i> • Preposición <i>a</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Acompaña al complemento directo (persona) o al complemento indirecto: <i>Respeto a los ancianos.</i> <i>Muestra la justicia a los ciudadanos.</i> b. Introduce un complemento regido por determinados verbos: <i>Damos respuesta a...</i> • Los pronombres reflexivos en verbos <i>Componerse de, marcharse, distraerse</i> • Futuro imperfecto de indicativo para indicar acción futura en relación con la actualidad <i>La renovación jurídica continuará...</i>
--------	---

Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perífrasis verbales de gerundio Acabar, estar, salir, seguir <i>Acabando la defensa, estamos intentando, salimos ganando, sigue subiendo</i> • Oraciones subordinadas temporales Antes, después de + inf. / que + subjuntivo Cuando... / mientras... / en cuanto <i>Cuando se considera como miembro, debe aceptar las condiciones establecidas.</i> • Oraciones subordinadas adjetivas con pronombre relativo <i>donde</i> y <i>cuyo</i> <i>La universidad donde realiza su estudio...</i> <i>Se trata de un documento cuya finalidad...</i> • El pronombre neutro <i>lo</i>
----------	--

	<p><i>No lo consideramos... / lo establecido</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto de subjuntivo en oraciones compuestas <i>Rogamos al público guardar... / rogamos al público que guardara...</i>
--	---

DERECHO PRIVADO	
------------------------	--

Básico	<p>Principios del Derecho civil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposición <i>ante</i> con valor de presencia <i>Ante el notario...</i> • Preposición <i>con</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Denota compañía: <i>Persona con domicilio / pasaporte...</i> b. Expresar las condiciones o circunstancias de ejecutar algo: <i>Explicátese con paciencia.</i> • Preposición <i>por</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Expresar motivo de acción verbal: <i>Se preocupa por todo</i> b. Expresar tiempo o lugar impreciso: <i>Por tiempo indefinido...</i> <i>Por aquí hay un informe.</i> c. Indicar medio o manera: <i>Llamar por teléfono</i> • Cuantificadores afirmativos y negativos <i>Bastante difícil, poco conveniente, muy destacable...</i> • Oraciones subordinadas adjetivas restrictivas y explicativas <i>El documento que he firmado...</i> <i>Doña María, quien..., otorga a...</i>
--------	--

Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adverbios en mente formados por adjetivos <i>Íntegramente, diligentemente</i> • Participio <ol style="list-style-type: none"> a. Resultados: <i>Una vez vencido el plazo</i> b. Atributo: <i>Están obligado a... / ...está redactado por el notario</i> c. Complemento predicativo: <i>El testamento abierto / cerrado</i> • Imperativo para expresar órdenes, ruegos y mandatos <i>Cumpla los requisitos siempre y cuando...</i> • Oraciones subordinadas causales Los nexos utilizados: <i>porque, como, a causa de que, porque, puesto que</i> <i>Como muestra la última voluntad, está escrito y firmado por el mismo sujeto</i>
------------	--

	<p>Principios del Derecho real</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objeto directo e indirecto <i>Atribuir al titular los derechos...</i> • Pronombres personales como complemento directo e indirecto Pronombres directos: <i>me, te, lo / la, nos, os, los, las</i> Pronombres indirectos: <i>me, te, le (se), nos, os, les (se)</i> <i>Se los entregaré en...</i> • Oraciones subordinadas concesivas Los nexos utilizados: <i>por tanto, por eso, por consiguiente, así pues, entonces</i> <i>Los resultados han sido muy positivos, por consiguiente mantendrá el mismo sistema</i> <p>Introducción al Derecho societario y mercantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condicional para expresar cortesía <i>Nos gustaría...</i> • Oraciones coordinadas distributivas <i>Ya... ya, bien... bien, sea... sea</i> <i>Bien en dinero bien en cheque.</i> • Voz pasiva <i>Es presentada por...</i> <i>Fue establecida por...</i> • Preposición <i>por</i> Indicar la unidad: <i>por persona</i> Indicar el medio: <i>por mensajero</i> Señalar el tiempo: <i>por una semana</i> • Gerundio Valor modalizado: <i>embarque en dos originales, evidenciando hasta...</i> Valor condicional: <i>Recordando lo que..., considerando que..., manifestando su conformidad...</i> <p>Propiedad intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuantificadores <i>cualquier, algún, cada, nada, ninguno, varios</i> <i>Cualquier uso debe contar con el permiso...</i> • Pretérito pluscuamperfecto de indicativo para indicar la anterioridad respecto a una acción pasada <i>Antes de tu solicitud, habíamos recibido...</i>
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oraciones subordinadas de relativo con preposiciones <i>Al que... / a la cual / con los que... / en la que</i> <i>Las Islas Baleares, como área en la que puedan ejercerse los derechos...</i> • Cláusula de ablativo absoluto

	<p style="text-align: center;"><i>Finalizado el plazo de presentación, se inicia la nueva convocatoria</i></p> <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unión de palabras <ul style="list-style-type: none"> Sustantivo + sustantivo: <i>compraventa</i> Adjetivo + sustantivo: <i>medianoche</i> • Transformación de verbos a sustantivos <ul style="list-style-type: none"> <i>Solicitar-solicitud, testificar-testificación</i> • Oraciones subordinadas condicionales <ul style="list-style-type: none"> Nexo utilizado: <i>si</i> <p>a. Condiciones reales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si + pretérito perfecto de indicativo / presente de indicativo, presente de indicativo / futuro / imperativo <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Si disponen de un sistema de comportamiento social codificado, las personas tienden a segregar formas estables de convivencia.</i> - Si + pluscuamperfecto de indicativo, condicional <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Si había considerado el riesgo, le impediría.</i> <p>b. Condiciones propuestas posibles o imposibles</p> <ul style="list-style-type: none"> - En presente o futuro: Si + pretérito imperfecto de subjuntivo, condicional simple <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Si rompiera la regla, habría problemas y conflictos.</i> - En pasado: Si + pretérito pluscuamperfecto, condicional simple / perfecto <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Si hubiera llegado a tiempo, habría entendido el sentido.</i>
--	--

DERECHO PENAL	
Intermedio	<p>Derecho penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto de subjuntivo <ul style="list-style-type: none"> a. en oraciones subordinadas: expresa una acción que puede ser pasada, presente o futura <ul style="list-style-type: none"> <i>Buscábamos el testigo que fuera ...</i> b. en oraciones independientes: expresa la cortesía de una acción presente o futura <ul style="list-style-type: none"> <i>Quisiera celebrar el juicio...</i> • Pretérito perfecto de subjuntivo <ul style="list-style-type: none"> - Referirse a una acción ya concluida pero cuya realidad se presenta como hipotética <ul style="list-style-type: none"> a. en oraciones subordinadas <ul style="list-style-type: none"> <i>No creemos que haya ocurrido...</i> b. en oraciones independientes <ul style="list-style-type: none"> <i>Tal vez se hayan quedado...</i>

DERECHO PROCESAL

Intermedio	<p>Derecho procesal civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso del español jurídico llano²⁰⁴: <i>En la modalidad de sustancias, por sustancias que Sin la concurrencia de circunstancias modificativas, sin que haya circunstancias que modifiquen</i>
Avanzado	<p>Derecho procesal penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor del verbo <i>haber</i> <ul style="list-style-type: none"> a. Uso independiente: no se dan las condiciones <i>Declara no ha lugar al recurso</i> a. Haber + que + inf.: expresa obligación con sentido impersonal en tercera persona del singular <i>Hay que proceder la demanda.</i> • Valores de <i>deber</i> y <i>deber de</i> <ul style="list-style-type: none"> - Deber: obligatoriedad <i>El acusado debe presentar documento de identificación ante...</i> - Deber de: probabilidad <i>No debe de haber nadie en casa porque ...</i> • Construcciones jurídicas de sintagmas nominales largos <i>Tiene que ir por función el asesoramiento y consulta a las partes de las negociaciones colectivas de las empresas en orden al planteamiento...</i>

DERECHO INTERNACIONAL

Avanzado	<p>Derecho internacional público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Futuro simple <ul style="list-style-type: none"> - Valor de obligación en el lenguaje jurídico: <i>Cumplirá, tendrá que, no podrá, deberá Tendrán que supeditarse... Se comprometerá a apoyar...</i> <p>Derecho internacional privado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participio como modalizador <i>persuadidos de que ...</i> • Valor de los prefijos <ul style="list-style-type: none"> - ante-: indica procedencia en el tiempo, lugar o valoración <i>antepasado</i> - de-: señala disociación o separación <i>delimitar, definir</i> - inter-: significa participación de varios sujetos <i>intercomunicación</i>
----------	---

²⁰⁴ El español jurídico llano es un término del lenguaje jurídico que consiste en la utilización del lenguaje jurídico simplificado para que sea más comprensible para el público.

	<ul style="list-style-type: none"> - pre-:indica anterioridad <i>prehistoria</i> - anti-:indica oposición <i>antieconómico</i> - contra-:indica oposición <i>contrabando, contramandar</i> <p>Derecho económico internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor dispositivo y desiderativo del pretérito imperfecto de subjuntivo en normas jurídicas <i>La expiración del convenio no afectará a la ejecución de...</i> <i>Las partes contratantes facilitarán...</i>
--	--

7.2.4.3 Inventario de la ortografía

Este inventario incorpora las normas para la expresión escrita correcta, que corresponden principalmente al uso adecuado de la puntuación, de las letras mayúsculas y minúsculas y de las abreviaturas del español jurídico (véase la tabla 79). Este inventario, junto con el de la gramática (véase el apartado 7.2.4.2) contribuye a lograr el nivel estándar de la expresión escrita en AICLE propuesta en el apartado 3.2.2.1.

Las convenciones ortográficas en este inventario se han recogido principalmente del «Inventario 4. Ortografía» del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y del trabajo de Martín (1991) que recoge las normas de uso del lenguaje jurídico.

Tabla 79. *Inventario de la ortografía*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Introducción a la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> El punto (.) Se pone después de las oraciones con sentido completo (punto y seguido) o de párrafos (punto y aparte): <i>Los fines del Derecho es asegurar las relaciones entre personas.</i> La coma (,) Indica pausa y se emplea en la enumeración de palabras de la misma categoría: <i>Existen varias fuentes, por ejemplo, la costumbre, el acto jurídico y la constitución.</i> Los dos puntos (:) Se emplea para aclarar o dar ejemplos: <i>Hay tres interpretaciones jurídicas: la legal, la judicial y la administrativa.</i>
FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO	
Básico	<p>Historia del Derecho chino Ortografía de la interrogación y la exclamación (¿?, ¡!)</p> <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos Los números romanos para indicar orden en sucesiones <i>I, V, X</i></p>
DERECHO PÚBLICO	
Básico	<p>Derecho constitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> Mayúscula en nombres propios <i>Salvador, María</i>
Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Escritura en mayúscula para el poder público o cargo importante <i>ARABZADI MARTÍNEZ</i> <i>El ministro de Industria y Energía</i> Guion (-) para separar términos que integran una composición imperfecta <i>Contencioso-administrativo</i>
DERECHO PRIVADO	
Básico	<p>Principios del Derecho civil</p> <p>Siglas de repetición: <i>RR. HH., EE. UU.</i></p>
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Abreviaturas

	<p style="text-align: center;"><i>Sr., Sra., D., Fdo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúscula en las iniciales de las palabras que compongan el nombre de la institución o establecimiento <i>Junta de Andalucía, Confederación de Empresarios</i> <p>Principios del Derecho real</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto y coma (;) <i>El señor acusante es médico; la señora, taxista.</i> <p>Introducción al Derecho societario y mercantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abreviatura de medidas <ul style="list-style-type: none"> - Longitud: <i>mm, cm, m</i> - Superficie: <i>a</i> - Peso: <i>mg, cg, kg</i> • Uso de abreviaturas <i>S. R. L. / S. A.</i>
--	---

DERECHO PENAL

Intermedio	<p>Derecho penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas de las iniciales en los términos jurídicos: <i>Tribunal Supremo, Código Penal, la Constitución</i>
------------	---

DERECHO INTERNACIONAL

Avanzado	<p>Derecho internacional público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siglas de organizaciones internacionales <i>ONU, NAFTA, FMI, OMS, FAO, etc.</i>
----------	---

7.2.4.4 Inventario de los marcadores del discurso

Los diferentes géneros discursivos se caracterizan por la forma de organizar los contenidos y la secuenciación textual. En este sentido, el aprendizaje de la expresión escrita podría incluir a los marcadores del discurso como elementos fundamentales para construir oraciones compuestas, enlazar oraciones cohesivas y organizar un desarrollo lógico de los contenidos en la macroestructura del texto. En otras palabras, con este inventario pretendemos desarrollar la competencia de organizar contenidos en la expresión escrita basada en contenidos específicos de Coetzee (2007), presentada en el apartado 2.4.4.

Los marcadores discursivos, presentados en la tabla 80, se han recogido del «Inventario 6. Tácticas y estrategias pragmáticas» del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), por eso, no son exclusivos en la expresión escrita sobre el Derecho, sino también se utilizan en distintos contextos comunicativos en español.

Tabla 80. *Inventario de los marcadores del discurso*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Introducción a la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores aditivos: <i>y, también, además</i> • Focalizador para destacar un elemento: <i>tampoco</i> • Operadores de especificación: <i>por ejemplo, como</i> <p>Clasificación, estudios y profesión del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores que introducen un argumento contrario: <i>sin embargo, no obstante</i> • Conectores que expresan contraste entre los miembros: <i>en cambio, mientras que, por el contrario, contrariamente</i>
Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores aditivos: <i>todavía más, más aún, igualmente, de igual modo</i> • Reformuladores explicativos: <i>es decir, en otras palabras, cabe mencionar</i>
FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO	
Básico	<p>Historia del Derecho chino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformuladores rectificativos: <i>mejor dicho</i> <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores aditivos: <i>ni...ni, no solo...sino también</i> • Operador en escala: <i>casi</i>
DERECHO PÚBLICO	
Básico	<p>Derecho constitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operadores para introducir distintas partes del texto: <i>por un lado... por otro lado..., por una parte... por otra parte...</i>
Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operadores discursivos focalizadores: <i>respecto a, en cuanto, con referencia a, en relación con, según</i>
DERECHO PRIVADO	
Básico	<p>Principios del Derecho civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenadores de inicio: <i>primero, en primer lugar</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • De continuidad: <i>luego, después, en segundo / tercer lugar</i> • De cierre: <i>por último, para terminar, finalmente, en conclusión</i>
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores que introducen un argumento contrario: <i>a pesar de, pese a</i> • Conectores aditivos: <i>además, adicionalmente, en adelante</i> <p>Principios del Derecho real</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformuladores recapitulativos: <i>resumiendo, para resumir, en conclusión, en fin, en definitiva</i> • Conectores de excepción: <i>excepto de, a excepción de, salvo</i> <p>Introducción al Derecho societario y mercantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores consecutivos: <i>por eso, en efecto, por esta razón, por lo tanto</i> <p>Propiedad intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformuladores rectificativos: <i>más bien</i>
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico</p> <p>Operadores discursivos de concreción: <i>en especial, concretamente</i></p> <p>Ordenadores de cierre: <i>en fin, en resumen, para sintetizar</i></p> <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes</p> <p>Conectores consecutivos: <i>en consecuencia, de modo / forma / manera que, por consiguiente</i></p>

DERECHO PENAL

Intermedio	<p>Derecho penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores justificativos: <i>porque, dado que, como resultado de, puesto que</i>
------------	---

DERECHO PROCESAL

Intermedio	<p>Derecho procesal civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformuladores de distanciamiento: <i>de cualquier manera / forma / modo, en todo caso</i>
Avanzado	<p>Derecho procesal penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores justificativos : <i>en virtud de, a causa de, por culpa de, debido a, gracias a</i>

DERECHO INTERNACIONAL

Avanzado	<p>Derecho internacional público</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operadores discursivos de refuerzo argumentativo: <i>de hecho, en el fondo, en realidad, la verdad, en efecto</i> <p>Derecho internacional privado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores que matizan el primer componente de la argumentación: <i>de todas maneras / formas, de todos modos, con todo</i> <p>Derecho económico internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores coordinadores: <i>tanto...como, así como</i>
----------	---

7.2.4.5 Inventario de las funciones

Dado que los géneros jurídicos pueden pertenecer a diferentes secuencias discursivas (explicativa, argumentativa, expositiva, etc.), hemos incluido en los inventarios anteriores contenidos jurídicos, elementos culturales y recursos lingüísticos, que conforman la macroestructura y los microaspectos del texto, para ayudar a los estudiantes a cumplir las funciones comunicativas de cada género.

Por lo tanto, para crear el inventario de funciones, hemos recogido las fórmulas codificadas y las expresiones comunes que se usan en las distintas secuencias discursivas de cada género (véase la tabla 81). En este sentido, este inventario integra los elementos de otros inventarios desde las competencias en la expresión escrita basada en contenidos específicos de Vollmer (2008) y, sobre todo, contribuye a que el alumno utilice la formalidad y modalidad adecuadas y las formulaciones concisas para presentar y comentar los contenidos jurídicos, de acuerdo con el criterio 6 de evaluar la expresión escrita AICLE presentado en el apartado 2.4.4.

Las funciones han sido recopiladas del «Inventario 5. Funciones» del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) y del material del español para fines jurídicos de Beltrán y Hernando de Larramendi (1997).

Tabla 81. *Inventario de las funciones*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	Introducción a la teoría del Derecho <ul style="list-style-type: none">• Exponer conceptos<ul style="list-style-type: none"><i>Se refiere a...</i><i>Se define como...</i><i>Se denomina...</i>• Dar definiciones<ul style="list-style-type: none"><i>Es un conjunto de...</i><i>Es la ciencia que...</i>• Describir las características y cualidades

	<p style="text-align: center;"><i>Se caracteriza por...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar finalidades <i>Es un criterio para + inf.</i> <i>Tiene por objeto...</i> <i>Sirve para...</i> • Ejemplificar enunciados <i>Tales como</i> <i>Por ejemplo</i> <p>Clasificación, estudios y profesión del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludos en la carta <i>¿Cómo estás?</i> <i>Tanto tiempo</i> • Dar informaciones <i>Te paso detalles sobre...</i> <i>Con esta carrera, podrás especializarte en...</i> • Expresar gusto e intereses <i>Me gusta / me interesa / me encanta...</i> • Dar recomendaciones <i>Es mejor / conveniente / recomendable...</i> <i>Es preferible...</i> <i>Se recomienda a...</i> • Dar opiniones sobre una situación / un fenómeno <i>Me parece / creo que</i> <i>Para mí</i> <i>A mi juicio</i> <i>Resulta que...</i> • Presentar capacidades y cualificaciones <i>Capacidad alta en...</i> <i>Profesional capacitado para ...</i> <i>Persona especializada en...</i> <i>Es imprescindible dominar...</i> • Expresar ofertas y condiciones de trabajo <i>Ofrecemos retribución según...</i> <i>Se ofrece seguro médico / comisione s/...</i> • Establecer comparaciones <i>Es más / menos...</i> <i>De la misma manera que...</i> <i>Igualmente</i> <i>En comparación con...</i>
Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar objetivos <i>Tiene como objetivo / cometido...</i> <i>Se encarga de...</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar necesidad <i>Es imprescindible / necesario / vital + inf.</i> • Establecer una limitación <i>Dentro de los límites de...</i> <i>Se limita en la trama social...</i> • Expresar acuerdo <i>También...</i> <i>Por supuesto que...</i> • Expresar desacuerdo <i>Es evidente que...</i> <i>No es verdad que...</i> <i>Desde mi punto de vista, no debe...</i>
--	---

FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO

Básico	<p>Historia del Derecho chino</p> <ul style="list-style-type: none"> • La macrofunción narrativa <ul style="list-style-type: none"> a. describir la situación inicial b. desarrollar las acciones c. destacar una complicación d. proponer el cierre • Exponer fuentes y sistemas del Derecho <i>Las fuentes principales son...</i> <i>Esta norma nació en...</i> <i>El Derecho romano influye en...</i> • Dar énfasis a un tema <i>Es importante aclarar que...</i> <i>Sobre todo</i> <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer evidencias <i>De hecho / En realidad,</i> <i>Como muestra / se observa</i> • Determinar etapas y cambios históricos <i>Se produjo una gran transformación en...</i> <i>El proceso de romanización jurídica ocurrió...</i> <i>Con la ocupación...</i> • Expresar posibilidad <i>Es posible / probable...</i> <i>Quizás...</i>
--------	---

DERECHO PÚBLICO

Básico	<p>Derecho constitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repasar un tema mencionado
--------	---

	<p><i>Basándonos en...</i> <i>Según dicho término...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir organizaciones y su estructura <i>Se organiza... / está formado por... / jurídicamente se compone...</i> • Saludos al final <i>Atentamente</i> <i>Un saludo cordial.</i> • Establecer requisitos <i>Debe... / tiene que... / se requiere...</i>
--	--

Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer una comunicación <i>Se notifica... / se comunica... / se declara...</i> • Declarar el agente <i>En poder de...</i> <i>A petición de...</i> <i>En función de...</i> • Indicar lugar y tiempo <i>en...</i> <i>Antes de... / después de... / cuando</i> • Señalar derechos <i>Tiene derecho de...</i> • Indicar el estado provisional <i>Estar sujeto a...</i> <i>Estar preparado para...</i> <i>Estar sometido / supeditado a...</i> • Indicar relación <i>Estar vinculado por...</i> <i>Se relaciona con</i> • Exponer principios jurídicos <i>Está el principio de justicia rogada...</i> <i>Tiene el libre acceso de...</i>
----------	---

DERECHO PRIVADO	
------------------------	--

Básico	<p>Principios del Derecho civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar datos personales <i>Mayor de edad, con domicilio de..., con DNI...</i> • Declarar certeza <i>Aseguro / Juro que...</i> • Dar un permiso <i>Tiene a mi juicio</i> <i>En cumplimiento de...</i> • Expresar extrañeza y sorpresa
--------	---

	<p><i>Me sorprende / extraña...</i> <i>Es increíble...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer clasificaciones <i>La primera parte del Derecho civil se debe a...</i> <i>Otras ramas del mismo campo regulan...</i> <i>Distinguimos entre ...</i> • Dirigirse a una autoridad <i>Me dirijo a usted...</i> <i>Mediante el presente escrito...</i> • Rogar <i>Le ruego / pido / solicito que...</i>
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevenir situaciones futuras <i>En todo lo no previsto por partes de...</i> • Asignar responsabilidad <i>Se autoriza al señor...</i> <i>A ella deben someterse...</i> <i>Tienen que supeditarse...</i> <i>Su ejercicio se extiende a...</i> • Describir condiciones de objetos <i>Se encuentra / queda...</i> • Establecer grados <i>De un mes a seis meses</i> <i>El grado máximo alcanza a...</i> <i>Pueden cumplirlo dentro de diez días</i> <p>Principios de Derechos reales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorizar un hecho <i>Autoriza / Permite / Otorga a...</i> • Limitar hechos <i>Impide que...</i> <i>Queda prohibido...</i> <i>Constríne a...</i> • Fijar un plazo limitado <i>En un plazo / período de...</i> <i>Dentro de...</i> • Describir contenidos de textos legales <i>El capítulo I reconoce...</i> <i>Las disposiciones adicionales recogen...</i> <i>En los Derechos reales se estipulan...</i> <p>Introducción al Derecho societario y mercantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar intención <i>Me gustaría / encantaría...</i> <i>Es un placer...</i>

- Expresar agradecimiento
Gracias por...
Les agradecemos sinceramente
- Plantear una cita
Organizamos...para...
Estamos dispuesto a su confirmación
- Expresar planes
Nuestro propósito es...
Tenemos planeado...
Vamos a hacer lo posible por...
- Hablar de instrumentos de cobro y pago
Existen varios tipos de cheques...
La letra de cambio es un instrumento crediticio...
Es el más utilizado...
- Explicar el medio o la forma
Por medio de...
A través de...
Mediante...
Por vía de...
- Establecer pactos / criterios
De acuerdo con...
Conforme a los siguientes...
Se inspira en...
- Establecer condiciones contractuales
En caso de...
Tendrán derecho a...
Será responsable...
- Indicar seguridad y riesgo
No presenta el riesgo de...
Es el más seguro...
Considerando la solvencia...
- Dar vigencia
Está en vigor
Está vigente hasta...

Propiedad intelectual

- Expresar equivalencia
Es equivalente a...
Queda igual como...
- Proponer alternativas
...o bien...
...o también...
- Señalar condiciones
Si existe...

	<i>Se trata de...</i>
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer criterios <i>Siguiendo el criterio de...</i> <i>Atiende al criterio de...</i> • Responder a un estado / asunto <i>Teniendo en cuenta...</i> <i>Para responder a su caso...</i> • Dar obligaciones <i>Se obliga a...</i> <i>Es obligatorio...</i> <i>Debe exigir...</i> • Dar instrucciones <i>Recuerde lo que exige este documento...</i> <i>Procura explicar...</i> <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispanohablantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar ventajas e inconvenientes <i>Es más adecuado / ventajoso...</i> <i>Sin embargo, no es conveniente que...</i> • Hablar de gestiones <i>Una vez finalizada...</i> <i>Conviene saber...</i> <i>El plan consiste en...</i> • Expresar aprobación <i>Aprobamos su decisión...</i> <i>Cuenta con nuestro visto bueno...</i> • Exponer funciones <i>Este departamento tiene como misión...</i> <i>Es una sociedad creada para...</i> <i>Nuestro proyecto cumple la función de...</i> • Indicar periodicidad <i>Recibe periódicamente...</i> <i>Tenemos una actualización cada cuatro meses...</i> <i>El volumen es provisional...</i>
DERECHO PENAL	
Intermedio	<p>Derecho penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir situaciones complejas <i>Ante la situación...</i> <i>Al que...</i> • Presentar un contraargumento <i>... aunque...</i>

	<p><i>A pesar de que...</i> <i>Es verdad pero...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar dudas <i>Es curioso que...</i> <i>No creo que...</i> <i>No resulta lógico que...</i> • Indicar localización <i>Celebrada en...</i> <i>En frente de...</i> <i>En el juzgado de la localidad...</i>
--	--

DERECHO PROCESAL

Intermedio	<p>Derecho procesal civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar órdenes <i>Inclúyase la presente...</i> <i>Notifíquese esta resolución a...</i> • Representar un ejercicio <i>Por parte de...</i> <i>Está representando en</i> • Explicar procedimientos legislativos <i>Consta de las siguientes fases...</i> <i>En el momento de la tramitación...</i> <i>Tras las preguntas del juez...</i> <i>Se remite a...</i> • Explicar instrumentos judiciales <i>Por medio de esta sentencia...</i> <i>El juzgado comunica la resolución mediante...</i> <i>Se inicia con una demanda...</i> <i>La parte dispositiva es el fallo</i>
Avanzado	<p>Derecho procesal penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar una prohibición <i>Queda prohibido...</i> <i>No se permite que...</i> • Contraponer un concepto anterior <i>No existe...sino que...</i> • Exponer resoluciones judiciales <i>Por lo expuesto, el motivo debe...</i> <i>Se decreta la prisión provisional...</i> <i>Se solicita la apertura del juicio...</i> • Indicar agravantes y atenuantes <i>Comete el delito por recompensa...</i> <i>Con nocturnidad y alevosía...</i> <i>Actúo en legítima defensa...</i> <i>Hay circunstancias eximentes...</i>

Derecho internacional público

- Clarificar criterios
Según lo previsto en las fórmulas...
Es conveniente examinar los criterios...
- Expresar acuerdos internacionales
Los principios establecidos bilateralmente...
Estará en vigor una vez firmado y ratificado...
- Exponer funciones
Organismo instituido para...
Tiene como finalidad cooperar...
- Establecer condiciones contractuales
Queda limitada a...
Podrán solicitar...
En el caso de no cumplir...
- Especificar autoridad o agente
Dichas explicaciones son elaboradas bajo la autoridad...
La Unión adopta...

Derecho internacional privado

- Recordar aspectos legales
Hay disposiciones restrictivas y punitivas...
Hay que recordar la responsabilidad civil...
El artículo 130 del Tratado señala que...
- Comparar aspectos legales
Se aprecia claramente...
Hace falta decir que...
Fundamentalmente...
Es más potente...
- Expresar acuerdos jurídicos
Acordó por unanimidad...
De conformidad con el artículo...

Derecho económico internacional

- Indicar contenidos de textos normativos
De...se estipularan las condiciones concretas sobre...
En...se reconocieran la importancia que...
En...se informarían sobre...
- Señalar acuerdos llegados
Las partes contractuales han negociado sobre...
Los dos países han llegado al acuerdo...
- Estipular compromisos futuras
Tomando en cuenta que las preferencias comerciales convenidas en materia...
Bajo el espíritu de colaboración amistosa, deseamos fortalecer...

Avanzado

7.2.4.6 *Inventario de los géneros escritos*

La expresión escrita en español sobre contenidos de Derecho conlleva conocer los diferentes géneros jurídicos. Por esta razón, no solo pretendemos que los estudiantes conozcan las características de cada género, sino también que sepan producirlos aplicando los conocimientos jurídicos, culturales y comunicativos según las competencias discursivas y las habilidades cognitivas adquiridas.

Los géneros recopilados incluyen los propuestos por San Ginés y Arjonilla (1997):

- textos explicativos relacionados con el Derecho en ámbitos cotidianos o académicos,
- textos funcionales que aplican las normas jurídicas o la jurisprudencia en las actividades profesionales y
- textos normativos en ámbitos jurídicos.

En resumen, este inventario implica los géneros escritos en ámbitos cotidianos, profesionales y académicos relacionados o pertenecientes al campo jurídico.

Para presentar a cada uno de estos géneros, primero hacemos una descripción general de acuerdo con los elementos que definen el género discursivo en el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001): la intención comunicativa en los contextos en los que se suele producir; las posibilidades y limitaciones del desarrollo temático y, por último, la macroestructura esquemática y las secuencias discursivas utilizadas en las principales partes (véase la tabla 82). En este sentido, este inventario se considera como la aplicación de todos los anteriores.

Los contenidos de este inventario son de elaboración propia a partir del trabajo de Morales y Artiguez (2017) que establece los criterios de la redacción de los textos jurídicos.

Tabla 82. *Inventario de los géneros escritos*

TEORÍA DEL DERECHO	
Básico	<p>Introducción a la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto explicativo de Derecho <p>Define el Derecho, explica los conceptos básicos y determina los puntos más relevantes para facilitar la comprensión general de la disciplina.</p> <p>Clasificación, estudios y profesión de Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta a un amigo sobre el estudio de Derecho <p>Tienes un amigo español que quiere estudiar en tu facultad. Escríbele una carta en la que le presentes algunas asignaturas, le argumentes el plan de estudios y le des consejos sobre la carrera a partir de tu propia experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Curriculum vitae</i> de estudiante de Derecho <p>Realiza un currículum cronológico o funcional donde presentes tus datos personales, los estudios realizados, la experiencia laboral, tu capacidad profesional u otros datos de interés para conseguir un empleo en el ámbito jurídico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anuncio de empleo jurídico <p>Crea una oferta de empleo del ámbito jurídico donde ofrezcas la información general de la entidad de trabajo, precises los requisitos y describas las funciones y beneficios del trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo sobre estudios de Derecho <p>Juzga la funcionalidad profesional de los estudios de Derecho desde una perspectiva positiva y otra negativa. Compara las características del plan de estudios y los requisitos del empleo jurídico aportando argumentos y contraargumentos justificados y llega a una conclusión.</p>
Avanzado	<p>Elementos de la teoría del Derecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo sobre el Derecho <p>Evalúa el Derecho desde la perspectiva sociológica. Describe los distintos valores del Derecho como ciencia social y analiza su relación con la sociedad y las personas aportando opiniones personales a partir de las teorías de esta rama. Debes llegar a una conclusión precisa.</p>
FUNDAMENTOS DEL SISTEMA JURÍDICO	
Básico	<p>Historia del Derecho chino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo sobre el desarrollo del sistema jurídico chino <p>Narra de forma cronológica los momentos históricos más importantes en la formación del Derecho chino. Presenta las características peculiares del sistema jurídico chino actual y comenta su proceso de desarrollo.</p> <p>Introducción al Derecho de los países latinoamericanos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reseña crítica sobre el sistema jurídico de los países latinoamericanos <p>Presenta y comenta las características peculiares del sistema jurídico de los países latinoamericanos. Realiza algunas comparaciones aportando opiniones críticas en los casos oportunos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre el sistema jurídico de los países latinoamericanos y el de China <p>Escribe un texto argumentativo donde discutas las diferencias y las similitudes entre el sistema jurídico de los países latinoamericanos y el de China. Comenta las ventajas y desventajas en ambos territorios con argumentos justificados.</p>
--	--

DERECHO PÚBLICO

Básico	<p>Derecho constitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorando jurídico del caso constitucional <p>Elabora un informe que registre información objetiva y exponga valoraciones sobre un caso concreto del ámbito del Derecho constitucional.</p>
Avanzado	<p>Derecho administrativo y contencioso-administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instancia académica <p>Documento con fines académicos emitido por la Administración de los organismos educativos de parte del alumno solicitante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oficial de la Administración pública <p>Escribe una notificación formal emitida por los organismos administrativos sobre un asunto o tema específico sujeta al Derecho administrativo y con carácter declaratorio y divulgativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorando jurídico del caso administrativo <p>Elabora un informe que registre información objetiva y exponga valoraciones sobre un caso concreto del ámbito del Derecho administrativo.</p>

DERECHO PRIVADO

Básico	<p>Principios del Derecho civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Declaración unipersonal de voluntad <p>Redacta un acto jurídico que manifieste la voluntad personal del agente sobre un asunto civil cuya validez se garantice mediante la certificación notarial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto argumentativo sobre el Derecho civil <p>Razona las funciones esenciales del Derecho civil en la vida cotidiana según los conceptos y las teorías de esta rama.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo de divorcio <p>Escribe un acto jurídico que presente información matrimonial, explicando las razones y las condiciones del divorcio para llegar a un acuerdo entre los agentes matrimoniales.</p>
Intermedio	<p>Principios del Derecho de obligaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrato de obligaciones <p>Redacta un acto jurídico que establezca una relación obligatoria entre dos o más personas, que explique los pactos, las cláusulas y las condiciones de la obligación y firmado por ambas partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorando jurídico del caso de obligaciones <p>Elabora un informe que registre información objetiva y que exponga valoraciones sobre un caso concreto del ámbito del Derecho de obligaciones.</p>

	<p>Principios del Derecho real</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorando jurídico sobre un caso de Derecho real <p>Escribe un informe que registre información objetiva y que expone valoraciones sobre un caso concreto del ámbito del Derecho real.</p> <p>Introducción al Derecho societario y mercantil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estatutos para fundar una empresa <p>Prepara un documento legal requerido por el Registro Mercantil del Estado para la constitución de una sociedad mercantil que recoja datos sobre la denominación, el capital, el domicilio social, las actividades económicas y la información pertinente sobre el régimen interno de la empresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta de intenciones de compraventa <p>Redacta una carta comercial que presente las características generales de la empresa, que exprese intenciones cooperativas y solicite una cita para negociar los detalles de la compraventa y el deseo de mantener una comunicación posterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrato de compraventa <p>Escribe un acto jurídico para ordenar una transacción económica entre dos empresas, que regule las responsabilidades, las actividades comerciales, las remuneraciones y las condiciones de control pertinentes.</p> <p>Propiedad intelectual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de patente <p>Elabora un acto jurídico dirigido a la autoridad para solicitar los derechos exclusivos del inventor sobre los beneficios económicos obtenidos de un nuevo producto, que exponga los datos identificativos del solicitante y describa las características, la utilidad, los usos preferibles y la información pertinente de la invención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorización de la marca <p>Redacta un documento oficial emitido por el gobierno que proteja legalmente la propiedad de una empresa u organización, que registre el nombre, el símbolo, el logotipo y la marca, y otorgue el uso exclusivo a la empresa poseedora.</p>
Avanzado	<p>Introducción al Derecho económico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorando jurídico de un caso de Derecho económico • ico <p>Elabora un informe que registre información objetiva y exponga valoraciones sobre un caso concreto del ámbito del Derecho económico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo de adquisición de capital <p>Prepara un acto jurídico en nombre de una empresa que describa las actividades legítimas, actuales y posteriores, llevadas a cabo para la adquisición del capital de otra empresa.</p> <p>Derecho de inversiones extranjeras en los países hispánicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informe de la verificación económica de la empresa <p>Escribe un informe profesional que valore la capacidad de una empresa desde distintas perspectivas relacionadas con la inversión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación del proyecto de inversión

	Redacta un informe profesional que especifique los objetivos, los contenidos, los planes temporales y las actividades concretas para llevar a cabo la inversión.
--	--

DERECHO PENAL	
---------------	--

Intermedio	<p>Derecho penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memorando jurídico de un caso de Derecho penal <p>Elabora un informe que registre información objetiva y exponga valoraciones sobre un caso concreto del ámbito del derecho penal.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Informe pericial sobre un caso de Derecho penal <p>Prepara un informe que resuma los resultados de un examen científico sobre los aspectos familiares, psicológicos, clínicos, etc., para ayudar al juez en el esclarecimiento de un hecho criminal.</p>

DERECHO PROCESAL	
------------------	--

Intermedio	<p>Derecho procesal civil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demanda civil <p>Realiza una petición personal escrita por la parte interesada o el abogado representante ante el órgano judicial para que inicie y tramite los procesos civiles, en la que se expongan los hechos, se determinen los fundamentos del Derecho civil y se declare la petición en términos claros.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sentencia civil <p>Redacta un acto jurídico dirigido al solicitante en el que se identifique el caso, las partes intervinientes, los procesos y actos jurídicos realizados y en el que se explique la toma de decisiones del órgano jurídico sobre la actuación o la negación de la pretensión planteada y ponga fin al proceso civil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestación civil <p>Escribe un acto jurídico dirigido al tribunal que dé respuesta a la demanda formulada por la parte actora en la que la parte demandada se oponga a la pretensión formulada por el demandante y en la que se materialice la defensa sobre un asunto civil.</p>

Avanzado	<p>Derecho procesal penal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denuncia penal <p>Realiza una manifestación escrita por parte de aquellas personas que presenciaron la perpetración de cualquier delito público ante la policía o autoridad judicial sobre un hecho constitutivo de infracción penal, en la que se describa el asunto, los hechos y los procedimientos del delito.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sentencia penal <p>Elabora un acto jurídico dirigido al solicitante en el que se identifique el caso, las partes y los procesos y en el que se explique la toma de decisiones sobre la actuación o la negación de la pretensión planteada y ponga fin al proceso penal.</p>

DERECHO INTERNACIONAL	
Avanzado	<p>Derecho internacional público</p> <ul style="list-style-type: none"> Informe de un tratado internacional <p>Redacta un texto académico que exponga y argumente las relaciones entre los Estados determinadas por un tratado internacional desde varias perspectivas multidisciplinares (jurídico, diplomático, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> Informe sobre funciones de las organizaciones internacionales <p>Escribe un texto académico que especifique y valore las funciones de las organizaciones internacionales desde varias perspectivas multidisciplinares (jurídico, económico, cultural, etc.).</p> <p>Derecho internacional privado</p> <ul style="list-style-type: none"> Convenio de cooperación judicial en Derecho privado <p>Elabora un acuerdo escrito entre varios países que se encuentra regulado por este convenio y que conste de uno o varios instrumentos jurídicos conexos del ámbito del Derecho privado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ejecución extraterritorial del Derecho privado <p>Redacta un dictamen oficial que determine los actos judiciales que se ejercen en condiciones extraterritoriales en el ámbito del Derecho privado.</p> <p>Derecho económico internacional</p> <ul style="list-style-type: none"> Tratado bilateral sobre materias comerciales y económicas <p>Escribe un texto normativo entre dos países y que se encuentre regulado por este tratado, que se destine a fortalecer las relaciones bilaterales comerciales y económicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Memorando de entendimiento del Derecho económico internacional <p>Prepara un documento que exprese las intenciones de emprender algún compromiso legal común sobre materias económicas entre dos países y que estipule las condiciones previas para la formalización posterior de ambas partes.</p>

7.3 Creación del material

7.3.1 Presentación general

Los objetivos y contenidos del currículo que hemos propuesto en los apartados anteriores nos han servido como guía para elaborar el material AICLE destinado al alumnado chino. Denominamos al material propuesto *Curso integrado de redacción académica y Derecho (Expresión escrita AICLE en español)*.

En términos generales, este material no solo tiene en cuenta el enfoque AICLE, revisado en los capítulos II y III, y el contexto de la enseñanza del español en China, descrito en el capítulo IV, sino también responde a las necesidades de la expresión escrita del alumnado, analizadas en el capítulo V, aprovecha los méritos y supera las deficiencias de los materiales E/LE en China y en España, valorados en el capítulo VI.

En las tablas 83, 84 y 85, planteamos el esquema del material para cada nivel incluido el título y las tareas escritas de la unidad correspondiente.

Tabla 83. *Esquema del material para el nivel básico*

Unidad	Título	Tareas escritas
1	¿Qué es el Derecho?	Texto explicativo del Derecho
2	La formación del jurista	Carta para la recomendación del estudio del Derecho dirigida a un amigo <i>Curriculum vitae</i> del estudiante de Derecho
3	Nuestras salidas profesionales jurídicas	Anuncio del trabajo jurídico Texto argumentativo sobre la profesión judicial
4	El Derecho chino	Texto narrativo sobre el desarrollo del sistema jurídico chino
5	El Derecho en el mundo hispánico	Reseña crítica sobre las características del sistema jurídico actual de los países hispánicos Comparación entre el Derecho de los países hispánicos y China
6	Constitución: fuentes del Derecho	Memorando jurídico de un caso constitucional
7	Derecho civil: regulador de nuestra vida diaria	Declaración unipersonal de voluntad Texto argumentativo sobre las funciones del Derecho civil
8	El matrimonio como asunto jurídico	Acuerdo de divorcio
9	Evalúamos	¿Qué conocemos sobre el Derecho?

Tabla 84. *Esquema del material para el nivel intermedio*

Unidad	Título	Tareas escritas
1	Derecho de obligaciones	Contrato de obligaciones Memorando jurídico de un caso de obligaciones
2	Derecho real	Memorando jurídico de un caso de Derecho real
3	Derecho en las empresas y sociedades	Estatutos para fundar una empresa
4	Derecho en los negocios	Carta de intención de compraventa Contrato de compraventa
5	Derechos de autor	Solicitud de patente Autorización de la marca
6	La criminología y el Derecho penal	Memorando jurídico de un caso de Derecho penal Informe pericial sobre un caso de Derecho penal
7	Procesos civiles	Demanda civil Sentencia civil Contestación civil
8	Evaluamos	¿Qué podemos hacer como juristas?

Tabla 85. *Esquema del material para el nivel avanzado*

Unidad	Título	Tareas escritas
1	La sociología jurídica	Texto argumentativo sobre las funciones del Derecho desde la perspectiva sociológica
2	El Derecho administrativo	Instancia académica Carta de comunicación oficial de la Administración pública
3	Los procesos administrativos	Memorando jurídico de un caso administrativo
4	El Derecho económico	Memorando jurídico de un caso de Derecho económico Acuerdo de adquisición de capital
5	Derecho e inversiones en los países hispanicos	Informe de verificación económica de una empresa Planificación del proyecto de inversión
6	Los procesos penales	Denuncia penal Sentencia penal
7	El Derecho internacional público	Informe de tratado internacional Informe sobre las funciones de las organizaciones internacionales
8	El Derecho internacional privado	Convenio de cooperación judicial Ejecución extraterritorial
9	El Derecho económico internacional	Memorando jurídico del Derecho económico internacional Acuerdo bilateral sobre la promoción y protección recíproca de inversiones
10	Evalúamos	¿Qué aprendemos sobre el Derecho en la carrera universitaria?

Como muestran los esquemas de las tablas 83, 84 y 85, el material utilizado para cada nivel se compone de varias unidades destinadas a enseñar la expresión escrita basada en los diferentes temas y situaciones planteados en el apartado 6.3.1 y de una unidad de autoevaluación («Evalúamos») al final.

Por un lado, en las unidades temáticas diseñamos el *input*, las actividades procedurales y el *output*, correspondientes a los contenidos de las diferentes dimensiones del currículo propuestos en el apartado 7.2.1, aplicando el enfoque AICLE. Por otro lado, en la unidad de evaluación, como nuestro estudio se centra en la expresión escrita, evaluamos al alumno a partir

de una tarea escrita, que consiste en escribir un texto argumentativo sobre el tema general del correspondiente nivel. Con estas tareas, los estudiantes podrían reflexionar por escrito los conocimientos aprendidos. De esta forma, además de motivar al alumno, de acuerdo con la autoevaluación retrospectiva del aprendizaje de Dörnyei (2001a) (véase el apartado 2.3.2.2), también procuramos un aprendizaje continuo profundizando en los conocimientos familiares desde la perspectiva holística. Asimismo, la corrección de las tareas nos permite comprobar la validez de los objetivos planteados para cada nivel en función de la actuación lingüística del alumno y de las necesidades subjetivas que veamos reflejadas en el texto escrito. Todos estos aspectos constituyen las claves del enfoque AICLE, como presentábamos en el capítulo II. Debido al volumen limitado de este trabajo, presentaremos una unidad de cada nivel: la unidad 3 del nivel básico, la unidad 4 del nivel intermedio y la unidad 9 del nivel avanzado planteadas en los esquemas. Con estas propuestas, pretendemos mostrar las metodologías del material para cada uno de los niveles.

Unidad 3 Nuestras salidas profesionales jurídicas

Preparamos

En esta sección comprobamos cuánto sabemos sobre las perspectivas profesionales jurídicas.

A. Las salidas profesionales

A1. Como estudiantes de Derecho del último curso de la carrera, ¿cuáles son nuestras posibles salidas profesionales? En pareja, decidimos si podemos ejercer en los siguientes tipos de entidad según la funcionalidad de cada una de ellas. Escribimos las razones en el cuadro correspondiente y después las discutimos entre todos.

*Intentemos aprovechar los conceptos de Derecho y los conocimientos de la formación jurídica aprendidos en las unidades 1 y 2.

Nota comunicativa

Para expresar opiniones:

Me parece que...	A mi juicio...
Supongo que...	Desde mi punto de vista...
Personalmente,	Según...

Ejemplos:

Me parece que podremos trabajar en las empresas públicas o privadas porque necesitan defender sus intereses en los asuntos comerciales.

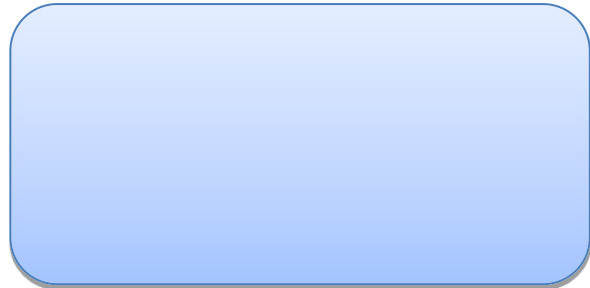
A mi juicio, también podremos fundar nuestro propio despacho para solucionar los problemas jurídicos de quienes nos consulten.



Órganos de la Administración pública,
Tribunal Supremo, Tribunales, Fiscalía



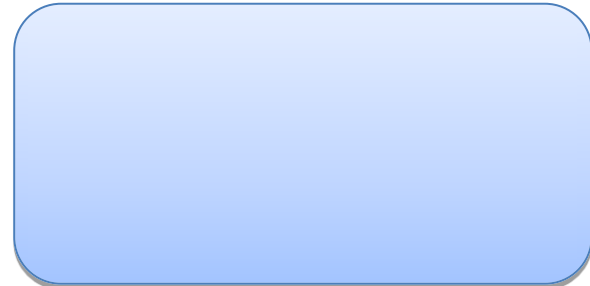
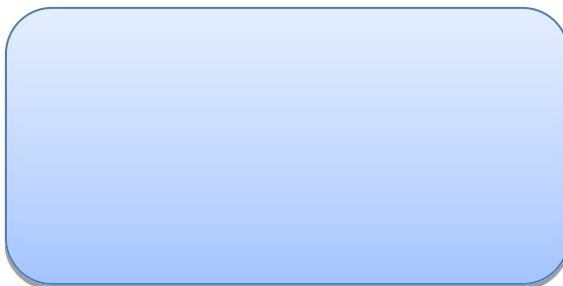
Empresas e instituciones públicas



Empresas privadas



Despacho propio: asesoría



A2. De hecho, cada una de estas entidades ofrece diferentes cargos para los graduados en Derecho.

¿Qué significan los siguientes términos en el campo jurídico? En pareja, buscamos cada uno de los términos en el diccionario y los traducimos al chino. Después comprobaremos los resultados ante toda la clase.

funcionario público	contrato	satisfacción	procurar
acto extrajudicial	estado	consejo	asesoramiento
defender en un juicio	cometido	interés	representación
autorizar	dar fe	entidad	

B. Las profesiones jurídicas

Vemos un fragmento de la entrevista del sociólogo jurídico Carlos A. Lista: *Sobre la formación, la profesión y las posibilidades del Derecho*. La primera vez que visualizamos la entrevista, nos centramos en la presentación de las profesiones jurídicas.



La entrevista completa se encuentra en Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=ojDyjcP8ETA>

B1. Rellenar los huecos con los términos del ejercicio A2 para completar la definición de las distintas profesiones jurídicas comentadas en la entrevista (*usar la forma gramatical adecuada en las frases, algunos de los términos pueden ser utilizados más de una vez)

Profesional capacitado para _____ los derechos _____ privados, comunitarios, mercantiles, laborales, etc., de las personas o entidades en procesos judiciales, y también, para ofrecer _____ y _____ sobre las cuestiones legales.

_____ que promueve la acción de la justicia en defensa de la legalidad, de los derechos de los ciudadanos y del público tutelado por la ley. Actúa de oficio y _____ ante los tribunales la _____ del _____ social.

Tiene por principales _____ la _____ y la defensa del _____.

Persona que ejerce la _____ de las partes en todo tipo de procesos, salvo que la ley _____ otra cosa.

_____ para _____, conforme a las leyes, de los _____ y demás _____.

B2. Relacionamos las definiciones del ejercicio B1 con la profesión correspondiente y escribimos la entidad de trabajo a la que pertenece entre las presentadas en el ejercicio A1. A continuación, vemos por segunda vez la entrevista y tomamos nota de los requisitos básicos que el profesor Carlos A. Lista comenta sobre cada ejercicio.

Procurador	Abogado del Estado	Notario	Abogado	Fiscal
				
<ul style="list-style-type: none"> •Entidad de trabajo: 	<ul style="list-style-type: none"> •Entidad de trabajo: 	<ul style="list-style-type: none"> •Entidad de trabajo: 	<ul style="list-style-type: none"> •Entidad de trabajo: 	<ul style="list-style-type: none"> •Entidad de trabajo:
<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos: 	<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos: 	<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos: 	<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos: 	<ul style="list-style-type: none"> •Requisitos

Nota cultural

Los abogados del Estado componen el servicio de la Administración pública de España. Dependen de la Abogacía General del Estado, integrada en el Ministerio de Justicia.

Las autoridades y los funcionarios pueden contar con la asistencia de un abogado del Estado si el caso está relacionado con su cargo.

Investigamos y practicamos

En esta sección profundizamos los conocimientos temáticos con la destreza escrita. Nos preparamos para la tarea final.

C. Estudios & profesión

Antes de graduarnos, la universidad organiza una jornada de empleos para asesorar a los alumnos. En este ejercicio, vamos a leer atentamente las ofertas de trabajo que los profesores han seleccionado. Si no entiendes alguna palabra, el profesor te ayudará.

INSTITUCIÓN FINANCIERA SOLICITA

ABOGADA

REQUISITOS:

- LICDA. EN DERECHO
- EXPERIENCIA EN EL AREA FINANCIERA
- EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTOS EN:
 1. DERECHO PROCESAL CIVIL
 2. DERECHO INMOBILIARIO
 3. DERECHO LABORAL
- CONOCIMIENTO DE SERVICIOS AL CLIENTE
- BUENAS RELACIONES HUMANAS
- LIDERAZGO
- TRABAJO BAJO PRESION.
- ALTO GRADO DE RESPONSABILIDAD

BENEFICIOS:

- SALARIO COMPETITIVO
- COMISIONES
- BONIFICACIONES
- SEGURO MEDICO
- OTROS

Los interesados favor de enviar su curriculum vitae a:
Ave. San Martín no.253, Edif. Santanita I, primera planta. Email:
recursoshumanos@fihogar.com, 809-566-2187 EXT 282

ASESOR FISCAL

Asesoría en el sur de Tenerife necesita cubrir vacante del puesto. Experiencia mínima acreditada entre 2 y 3 años.

ABSTENERSE SIN EXPERIENCIA

Remuneración según valía.
Candidatos enviar C.V. a:

info@asesconges.com

CABRERA RODRÍGUEZ
Abogados y
Asesores Tributarios

Selecciona
Abogado

Se valorará especialización en Derecho Tributario y/o Mercantil.

Se requiere muy alto nivel de inglés.

ENVIAR CV A:
abogadocabrerarodriguez@gmail.com

CHILCHOTA ALIMENTOS, empresa exportadora
SOLICITA:
Licenciado en Derecho Corporativo

Requisitos:

- Titulado
- Edad mayor de 30 años
- Serio y responsable
- Sin problema de horario
- Disponibilidad inmediata
- Sexo masculino
- Conocimiento en área mercantil, civil, penal, agrario y laboral. (Corporativo)
- Experiencia a nivel gerencial en departamento jurídico
- Acostumbrado a trabajar bajo presión

Interesados, enviar currículum vitae con fotografía (indispensable) al correo electrónico:
ortizricardo@live.com.mx
Únicamente si cumplen con todos los requisitos.

C1. A partir de los contenidos de las unidades 2 y 3, vamos a comparar, individualmente, los requisitos de las ofertas con nuestro plan de estudios. Elegimos un trabajo ideal entre ellos y escribimos dos beneficios aportados por la carrera que nos pueden ayudar a conseguirlo. Podemos utilizar las siguientes expresiones:

Nota comunicativa

Para establecer semejanzas:

De la misma manera	Igualmente,
De forma similar que...	Comparado con...

Ej. *Creo que podré conseguir el empleo de la oferta 3 porque pide conocimientos del Derecho mercantil y el dominio del inglés. De la misma manera, hemos aprendido la rama mercantil en la carrera y dominamos inglés, español y chino.*

Beneficio 1:

Beneficio 2:

C2. A continuación, escribimos dos requisitos de la oferta que no se ajusten a tus conocimientos o aptitudes para conseguir ese trabajo. Pensamos en los siguientes aspectos: conocimientos y competencias adquiridos en el estudio, experiencia laboral, cualidades personales, etc.

Nota comunicativa

Expresar ideas opuestas:

Sin embargo... Pero...

Por el contrario... En cambio... No obstante...

*Ej. La oferta 1 pide experiencia en el área financiera, sin embargo, solo he realizado prácticas en el Departamento Administrativo.
La oferta 4 requiere conocimientos agrarios, no obstante, no están incluidos en nuestra carrera.*

<p>Carencia 1:</p> <p>Carencia 2:</p>
--

¿Qué opinan los compañeros? Comparamos y discutimos las respuestas de los ejercicios C1 y C2 en pareja.

D. Contratar un trabajo

D1. ▶▶ Para conseguir un empleo de forma legítima necesitamos firmar un contrato con la entidad. ¿Conocéis los diferentes tipos de contrato de trabajo? Vamos a escuchar una conversación entre el Departamento de Recursos Humanos y el candidato y, en pareja, escribiremos las definiciones en los cuadros correspondientes. Después comprobaremos las respuestas.

de tiempo indefinido	
a tiempo parcial	
de interinidad	
en prácticas	

D2. Cada graduado de Derecho posee distintos conocimientos, competencias y cualidades además de diferentes intereses en el trabajo. En las tablas que ofrecemos a continuación, vamos a leer los elementos de los cuadros de la izquierda y valorar si son requeridos u ofrecidos en las profesiones jurídicas. Después, escribiremos las respuestas en los cuadros de la derecha y propondremos más elementos de cada perspectiva para ser evaluados.

Construimos oraciones de pasiva refleja cuando el sujeto denota cosa o persona indeterminada.

Nota lingüística

Uso de pasiva refleja: se + tercera persona del singular / plural (según el sujeto) + sujeto

Ej. *Se requieren / precisan / valoran conocimientos en derecho civil.*

No se ofrece horario libre de trabajo.

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS	
Especialidad en Derecho público	
Informática a nivel de usuario	
Contabilidad	
Nivel competente del español hablado y escrito	

EXPERIENCIA	
Recepción en empresa	
Formación de trabajo en equipo	
Venta en tienda	
Asesoría técnica en sector industrial	

CUALIDADES PERSONALES	
Enfoque rápido de los problemas	
Espíritu lógico	
Memoria semántica	
Intereses culturales	

BENEFICIOS	
Remuneración acorde al nivel de conocimientos demostrados	
Incorporación inmediata	
Posición directa de líder.	
Equipo joven y dinámico	

D3. Individualmente, resumimos las características de las ofertas de la actividad C en los siguientes cuadros. Cada uno de los cuatro puntos de los cuadros corresponde al número de la oferta referente.

Escribimos en color negro las características que están incluidas en el anuncio de la oferta. En color azul, escribimos las características no incluidas y que quieres proponer.

*Aprovechamos las expresiones de los ejemplos y, después, compartimos las respuestas en grupo.

Tipo de entidad

1. Ej. La entidad que oferta el trabajo es una institución financiera.
- 2.
- 3.
- 4.

Puesto y funciones

- 1.
- 2.
- 3.
4. Ej. El puesto que solicita es de abogado en Derecho Corporativo, para prevenir los problemas jurídicos en los contratos y defender los intereses de la empresa.

Requisitos del trabajo

- 1.
2. Ej. Se requiere personal capacitado con experiencia laboral mínima de dos años en asesoría fiscal.
- 3.
- 4.

Beneficios del trabajo

- 1.
2. Ej. Se ofrece remuneración competitiva, beneficios sociales y formación profesional continua.
- 3.
- 4.

Tipo de contrato y condiciones de trabajo

- 1.
- 2.
3. Ej. Contrato a tiempo completo. Incorporación en un equipo profesional y dinámico con oficinas en el centro de la ciudad.
- 4.

Ejercemos y opinamos

En esta sección aplicamos todo lo aprendido y producimos los textos.

Tarea 1. La entidad donde trabajas necesita profesionales jurídicos. En pareja, describimos los datos de la entidad (real o inventada), las características de la plaza solicitada, y diseñamos un anuncio sobre la oferta de empleo para publicar.

*Intentamos realizar un diseño atractivo para luego compartirlo con los compañeros.

Tarea 2. A partir del anuncio diseñado, cada uno de los miembros de una pareja escribe un texto sosteniendo un punto de vista opuesto.

Alumno A: El plan de estudios de la carrera nos ha beneficiado para conseguir este empleo.

Alumno B: El plan de estudios de la carrera nos ha obstaculizado para conseguir este empleo.

Después, a partir de los textos escritos, cada pareja preparará un debate oral ante toda la clase.

Utilizamos la siguiente plantilla para organizar el texto

Presentar el punto de vista	Aprovechar «expresar opiniones» del ejercicio A1
Resumir los requerimientos del anuncio	Utilizar «Describir características, rasgos y cualidades» de la unidad 1 Valorar la carta y el currículum redactados en la unidad 2
Exponer las características generales del plan de estudios	
Ofrecer ejemplos de asignaturas	
Comparar el estudio con el anuncio	Exponer argumentos positivos / contraargumentos negativos: «Establecer semejanzas / expresar ideas opuestas» del ejercicio B1
Sacar conclusiones	<i>En resumen...</i> <i>Finalmente...</i> <i>Para terminar...</i>

7.3.3 Propuesta de unidad para el nivel intermedio

Unidad 4 Legalizar nuestros negocios

Descubrimos

En esta sección introducimos el concepto de negocio mercantil y lo vinculamos con el Derecho.

A. Conceptos del Derecho mercantil

En la unidad 3 hemos creado una sociedad mercantil con fines lucrativos. Como empleados, nuestra labor consiste en llevar a cabo las actividades comerciales internacionales.

A1. De forma individual, marca la opción correcta para cada una de las siguientes preguntas.

Después, comprobaremos las respuestas ante toda la clase.

1. Cuando hablamos de la regulación jurídica en el ámbito comercial-económico, ¿a qué rama del Derecho nos referimos?

- A. Derecho público
- B. Derecho privado
- C. Derecho internacional

2. ¿Qué tipo de texto establece los criterios para las relaciones comerciales?

- A. Texto normativo (ej. leyes, ordenanzas, decretos)
- B. Texto judicial (ej. sentencias, recursos, instancias)
- C. Texto explicativo (ej. comentario, exposición, argumentación)






3. ¿De qué forma se normalizan y se especifican, de manera definitiva, los comportamientos en los negocios?

- A. Acuerdo oral
- B. Negociaciones por correo electrónico
- C. Firma de un documento legal

4. ¿Cómo logra una sociedad ser una organización con fines lucrativos?

- A. Incorporando empleados
- B. Introduciéndose en el mercado de bienes y servicios
- C. Organizando reuniones administrativas

A2. En pareja, relacionamos los conceptos de los cuadros de la parte izquierda con la definición correspondiente de los cuadros derecha.

<p>El registro mercantil</p> 	<p>Es el conjunto de normas y principios perteneciente a la rama del Derecho privado que regula los <u>actos jurídicos del comercio</u> entre comerciantes.</p>
<p>El contrato mercantil</p> 	<p>Es la <u>recepción masiva y seriada</u> de actos para la organización de capital y trabajo que tiene como fin la producción o el cambio de bienes o servicios.</p>
<p>Comerciante</p> 	<p>Es uno de los instrumentos normativos en el <u>tráfico mercantil</u> que comprueba la veracidad de toda información que <u>se registra</u> para garantizar una mayor seguridad jurídica en las relaciones entre empresarios.</p>
<p>Derecho mercantil</p> 	<p>Documento público para <u>celebrar</u> el <u>consentimiento</u> sobre una <u>compraventa mercantil</u>, por el cual las partes se ponen de acuerdo con el objeto, la causa, las condiciones, los <u>elementos accidentales</u> y otras <u>cláusulas</u>.</p>
<p>Actividad y tráfico empresarial</p> 	<p>La persona, en nombre propio o de una sociedad, que ejerce una actividad en el mercado con ánimo de <u>lucro</u>.</p>

A3. ¿Sabéis que significan las terminologías jurídicas o comerciales subrayadas en el ejercicio A2? Las traducimos en chino en la columna del medio y las relacionamos con el sinónimo correspondiente en la columna derecha. Luego discutimos el significado en pareja.

Términos	Traducción en chino	Sinónimos
Compraventa mercantil		Compra y venta de bienes
Actos jurídicos de comercio		Actividades económicas
Cláusulas		Disposiciones
Celebrar		Oficiar
Recepción masiva y seriada		De alto volumen y de forma continua
Tráfico mercantil		Movimiento de productos
Consentimiento		Manifestación de voluntad
Lucro		Ganancia
Registrar		Anotar
Elementos accidentales		Situaciones causales

A4. Teniendo en cuenta la definición de **contrato mercantil**, vemos el video: *Las cinco preguntas frecuentes sobre el contrato mercantil*. Después, en pareja, discutimos y escribimos a qué se refieren los siguientes elementos del contrato mercantil.



Las partes



El objeto



La causa



Las condiciones



Los elementos
accidentales



Otras
cláusulas

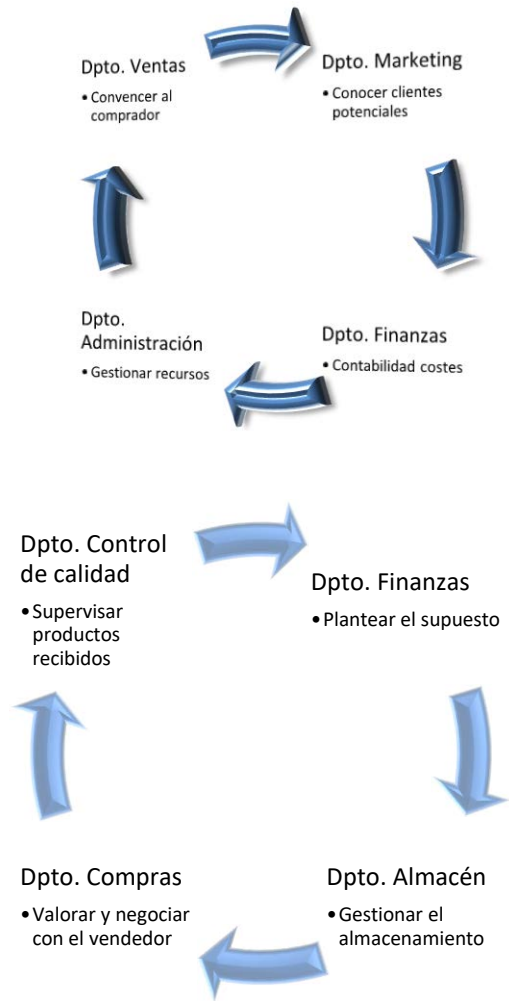
Examinamos y practicamos

En esta sección, a partir de las normas jurídicas, establecemos las relaciones contractuales mercantiles. Nos preparamos para la tarea final.

B. Los tratos preliminares

B1. Trabajamos en una empresa china dedicada a la producción y venta de equipamientos para la industria minera.

El Departamento de Marketing ha seleccionado unas empresas latinoamericanas potenciales a las que el Departamento de Ventas les ha enviado el catálogo y las muestras de nuestros productos. Tras conocer la respuesta de dichas empresas, manifestando su intención de comprar, el Departamento de Finanzas y el de Administración han comenzado a gestionar los costes y los recursos necesarios para la negociación.



Estamos en la fase precontractual y, como profesionales jurídicos, ayudamos a los compañeros de ventas a preparar la oferta.

Leemos un modelo de oferta dirigida a una empresa argentina:

Estimados señores de Ambar Compañía Minera S.A.:

Les agradecemos su atenta respuesta del día 5 del mes en curso, por la que nos solicitaron 1) precios para 10 grúas de modelo puente de 16 toneladas de peso. Les anunciamos que 2) su precio actual es de \$5800 por unidad en condiciones CIF para 3) ser embarcadas por vía fluvial en el Puerto de Buenos Aires. 4) La entrega será inmediata a 5) la recepción de la carta de crédito abierta por Uds. a favor de nuestra corporación. Nuestra oferta 6) se mantendrá válida por 30 días, contados desde la fecha.

Esperamos que esta cotización sea de su conveniencia y quedamos a la espera de su respuesta.

Atentamente,

Liu

Gerente de Ventas, Empresa mecánica Degong S.R.L.

***CIF:** Precio en el comercio internacional que incluye coste, seguro y flete para hacer llegar la mercancía por vía fluvial al puerto de destino convenido.

Nota lingüística

Valor de la preposición *por*

1. Indicar la unidad: *por unidad*
2. Indicar el medio: *por vía fluvial*
3. Sujeto agente en la voz pasiva: *abierta por ustedes*
4. Señalar el tiempo: *por 30 días*

En pareja, discutimos brevemente qué información nos ofrece las partes subrayadas en la oferta. Después, las resumiremos con nuestras palabras y las relacionaremos con los siguientes elementos.

Información		Elementos de la oferta
1)	↗	Tiempo de entrega
2)		Forma de pago
3)		Descripción del producto
4) Ej. <i>La forma de entrega será inmediata</i>		Lugar de entrega
5)		Validez de la oferta
6)		El precio

B2. La siguiente lista realizada por el Departamento de Gestión de Recursos detalla los requisitos del pedido de algunos clientes latinoamericanos.

Cliente	Producto pedido	Precio unidad	Condiciones de entrega	Forma de pago	Validez de la oferta
Gran Nacional Minera Mariscal Sucre (Sky)	Cuatro excavadoras intermedias, modelo XE80C	CIF \$9800	Entrega a plazos desde noviembre	Pago anticipado después de la firma del contrato	Durante 3 semanas
Minera Candelaria	Diez hormigoneras automáticas, modelo 1200T	CIF \$680	Entrega inmediata	Carta de crédito irrevocable	Hasta 30 días
Campamento Cobre	Tres cargadoras, modelo JCB190	CIF \$1050	Entrega en enero del próximo año	Crédito documentario	Hasta el 30 de septiembre
Compañía Minera Rodor S.A.	60 neumáticos para máquina de obras tamaño 25'	CIF \$60	Entrega inmediata	Pago directo con factura emitida	Durante 10 días
Carbones del Cerrejón	18 zanjadoras de ruedas, modelo AFT100	CIF \$740	Entrega en partidas desde agosto	Cheque pagadero a plazos	Hasta el final del próximo mes

En pareja, elegimos un comprador con el que trabajaremos y efectuaremos la oferta siguiendo el modelo del ejercicio B1.

*Seguiremos las instrucciones siguientes:

1. Buscar en Google información de la empresa compradora, sobre todo, del país donde está instalada.
2. Buscar la ruta más apropiada para la entrega, según el mapa de vías fluviales, a los países latinoamericanos.



Oferta

C1. Después de enviar la oferta, hemos tratado la contraoferta del comprador y la hemos aceptado. Al finalizar los acuerdos preliminares, nos disponemos a perfeccionar el contrato mercantil.

Leemos el contrato de compraventa dirigido a la empresa de Argentina.

Contrato de compraventa

REUNIDOS

La empresa mecánica De Gong S.R.L., con domicilio social en Avenida Xin Fei, de la ciudad de Tianjin, República Popular China, en adelante denominada el Vendedor, representada en este acto por el Sr. Wu Ze, en su carácter de gerente general de la misma, quien acredita su personalidad mediante copia del poder debidamente legalizada y que se une al presente documento, formando una parte del mismo.

La empresa Ambar Compañía Minera S.A., representada en este acto por la Sra. Sara Melos, en su carácter de gerente general, en lo sucesivo referida como Comprador, con oficina comercial en C/ Florida 622, Ciudad Autónoma de Bs. As., República Argentina, quien acredita asimismo su personalidad con poder debidamente legalizado, unido a este contrato y formando también parte del mismo.

ACUERDAN

Celebrar el presente contrato de compraventa de grúas, constituido en escritura pública ante don Li Hui, notario de Tianjin, bajo los términos y condiciones siguientes:

CLÁUSULAS

I. El Vendedor conviene en vender al Comprador 10 unidades de grúa de modelo puente a \$5600 cada unidad y conformes con las características técnicas que se indican en el Anexo núm. 1 que forman parte del presente contrato.

II. El importe total de la mercancía objeto del presente contrato en las condiciones CIF Puerto de Buenos Aires, incluyendo sus envases, embalajes, marcas y cualquier gasto que surja antes de que la mercancía pase a propiedad del Comprador, asciende a 56,000 dólares.

III. El pago del valor suministrado se efectuará mediante la carta de crédito irrevocable no confirmada emitida por el Banco de la Nación Argentina a favor de la empresa Ambar Compañía Minera S.A., a través de la cuenta del Bank of China indicada en el Anexo núm.2.

VI. La mercancía será entregada por el Vendedor en condiciones CIF-Buenos Aires, Argentina, dentro de 72 horas laborales posteriores a la fecha del recibo de la carta de crédito a favor del Comprador.

V. En el caso de demora en la entrega, por causas imputables al Vendedor, el comprador tendrá derecho a deducir de los pagos a realizar un 5 % por cada día de demora, sobre el importe total.

VI. Las reclamaciones por incumplimiento de las obligaciones pactadas en el presente contrato, así como por los daños y perjuicios derivados del mismo, serán enviadas por escrito por la parte reclamante dentro de los noventa días naturales posteriores a la fecha en que la obligación debió ejecutarse.

VII. Para resolver cualquier cuestión derivada del presente contrato las partes se cometen expresamente a los Tribunales de asuntos internacionales de China.

Manifestando su conformidad, firman las partes del presente contrato, en la ciudad de Tianjin, China, el día 30 de agosto de 2017. Estará en vigor en la fecha de su firma.

Nota cultural

En caso de comercio interior, los contratos deben regirse por el **Código de Comercio** del país.

Los contratos por los cuales se establecen determinadamente en este Código, no producirán acción en juicio si aquellas formas o solemnidades particulares no han sido observadas.

En caso de comercio internacional, las normas de **Derecho Internacional Privado** consagradas en el Código Civil y en el Código de Comercio son las que determinan la ley aplicada en los contratos internacionales (Oviedo, 2012)

En pareja, discutiremos oralmente las siguientes cuestiones. Después comprobaremos las respuestas entre todos.

1. ¿Cuál es el objetivo del contrato mercantil?
2. ¿Cómo es el perfil de las dos empresas cooperativas?
3. ¿Qué obligaciones y responsabilidades del Vendedor se pactan en el contrato?
4. ¿Qué obligaciones y responsabilidades del Comprador se pactan en el contrato?
5. En caso de conflicto en la ejecución del contrato, ¿qué parte interviene como arbitraje?

C2. Con el mismo comprador elegido en el ejercicio B2, elaboraremos el contrato de forma escrita siguiendo las siguientes instrucciones. Nos ponemos de acuerdo con nuestra pareja para elegir quién realiza la función de vendedor y la de comprador

1. Alumno A: interpreta el perfil de la parte Vendedor
2. Alumno B: interpreta el perfil de la parte Comprador
3. El alumno A propone el objeto del contrato

Para establecer pactos / criterios:

De acuerdo con...

Conforme con / a...

Se inspira en...

4. El alumno B propone el precio y la forma de pago

Nota lingüística

Valor del gerundio:

Indicar modalidades: *Asegurando el importe total del suministro*

Indicar condiciones: *Recordando lo que...; considerando que...*

5. El alumno A propone las condiciones de entrega

Para señalar medios o vías:

Por medio de...

Por vía de...

A través de...

Mediante...

6. El alumno B propone los elementos accidentales

Para establecer condiciones contractuales

En caso de...

Tendrán derecho a...

Será responsable de...

7. El alumno A ejerce el arbitraje y da vigencia al contrato representando al notario.

Para dar vigencia:
Está en vigor...
Está vigente hasta...

C3. Cada pareja elaborará la versión definitiva del contrato. Después se expondrán todos los contratos en la pared del aula para compartir.

Elaboramos

En esta sección elaboramos los documentos necesarios para llevar a cabo nuestro negocio. Cada alumno representa a la sociedad fundada en la unidad 3 y tiene que buscar una empresa para realizar una compraventa.

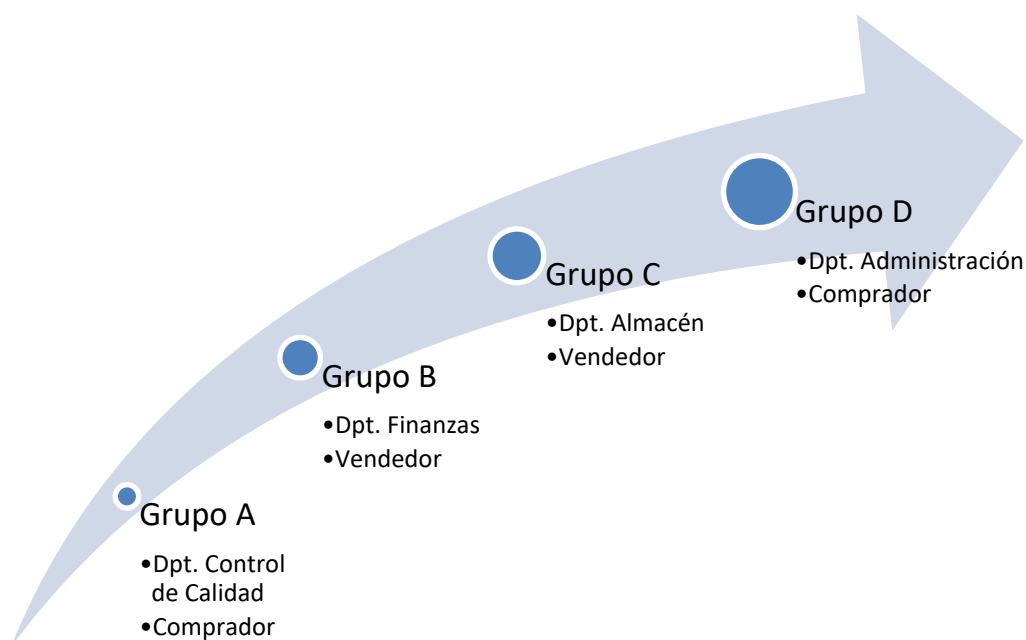


Tarea 1. Estamos en la fase precontractual, como vendedor, entregamos la oferta por correo electrónico a nuestro comprador. La oferta debe contener todas las condiciones necesarias para concretar, más adelante, el contrato definitivo.

Tarea 2. Únete a tu pareja para aceptar la oferta y elaborar el contrato correspondiente.

Rol-play. ¡Por fin celebramos la firma del contrato! El alumno A representa al gerente general del vendedor y el alumno B representa al gerente general del comprador. A partir del contrato elaborado, preparamos un debate oral de tres minutos para presentar el contrato y negociar la compraventa.

El resto de la clase se divide en cuatro grupos, cada uno de los cuales representará a los siguientes departamentos de las dos empresas. Después de negociar la compraventa, evaluamos el contrato y formulamos preguntas o expresamos dudas sobre los contenidos o cláusulas que no nos parecen oportunos, manteniendo el punto de vista del departamento al que pertenezcamos.



7.3.4 Propuesta de unidad para el nivel avanzado

Unidad 9 El derecho económico internacional

Explicamos

En esta sección comentamos las principales materias sobre el Derecho económico internacional

A. Conceptos del Derecho económico internacional

A1. De las áreas del Derecho económico y el Derecho internacional deriva una rama jurídica relevante en el mundo del siglo XXI. Vemos el video *Los retos del Derecho económico internacional en un mundo multipolar* y respondemos por escrito a las siguientes preguntas.



1. ¿De qué ramas jurídicas provienen las fuentes del Derecho económico internacional?



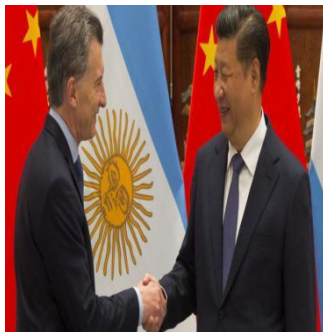
2. ¿Qué temas trata el Derecho económico internacional? ¿Podéis ofrecer dos casos como ejemplos?



3. ¿Qué cambios en el siglo XXI han dado relevancia al Derecho económico internacional?



4. ¿Qué funciones y características poseen los tratados bilaterales?



5. ¿Qué elementos contienen los tratados comerciales?



Nota cultural

La Convención de Viena (1969):

* **Reconoce la función fundamental de los tratados como fuente del Derecho internacional y como medio de desarrollar la cooperación pacífica entre las naciones.**

* **Advierte que los principios del libre consentimiento y de la buena fe están universalmente reconocidos.**

A2.



Discutimos las
repuestas de A1
ante toda la clase

Interpretamos

En esta sección, analizamos algunos casos concretos sobre el Derecho económico internacional

B. Recuperamos el tratado comercial

EL GOBIERNO DE ESPAÑA Y EL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA, LOS DE AMISTAD EXISTENTES ENTRE AMBOS PAÍSES Y DEL DESEO DE DESARROLLAR MÁS AÚN SUS SOBRE LA BASE DE CONSIDERANDO QUE LOS CONVENIOS ECONÓMICOS A LARGO PLAZO SON ÚTILES PARA ASEGURAR UNA COOPERACIÓN HAN ACORDADO LO SIGUIENTE:

ARTÍCULO 1

AMBAS PARTES CONTINÚAN DESARROLLANDO ENTRE LOS DOS PAÍSES, Y CON ESTE PROPÓSITO FACILITARAN EN LA MEDIDA DE LO POSIBLE TAL COOPERACIÓN ENTRE LOS ORGANISMOS Y EMPRESAS DE ESPAÑA Y LA REPÚBLICA POPULAR CHINA, SOBRE LA BASE DE IGUALDAD Y BENEFICIO MUTUO Y DE CONFORMIDAD CON LAS LEYES Y DISPOSICIONES VIGENTES EN CADA PAÍS.

ARTÍCULO 2

AMBAS PARTES DETERMINAN, DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES Y POSIBILIDADES DE COOPERACIÓN ECONÓMICA E INDUSTRIAL ENTRE LOS DOS PAÍSES, LOS SECTORES QUE CONSIDEREN MÁS APROPIADOS PARA AMPLIAR Y PROFUNDIZAR LA COOPERACIÓN. AMBAS PARTES ESTIPULAN LA COOPERACIÓN ENTRE LOS ORGANISMOS Y EMPRESAS COMPETENTES ESPAÑOLES Y CHINOS EN LOS SECTORES QUE SIN CARÁCTER LIMITATIVO SE EXPONEN A CONTINUACIÓN:

...

ARTÍCULO 10

LA DEL PRESENTE CONVENIO NO AFECTARA A LA DE CONTRATOS Y ACUERDOS CONCERTADOS Y NO CONCLUIDOS DURANTE EL PERÍODO DE VIGENCIA DEL MISMO.

HECHO EN MADRID A DE DE EN DOS EJEMPLARES ORIGINALES, CADA UNO DE ELLOS EN IDIOMAS ESPAÑOL Y CHINO, SIENDO AMBOS TEXTOS IGUALMENTE .

POR EL GOBIERNO DE ESPAÑA,

FERNANDO MORÁN LÓPEZ,

MINISTRO DE ASUNTOS EXTERIORES

POR EL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA,

WU XUEQIAN,

CONSEJERO DE ESTADO, MINISTRO DE ASUNTOS EXTERIORES

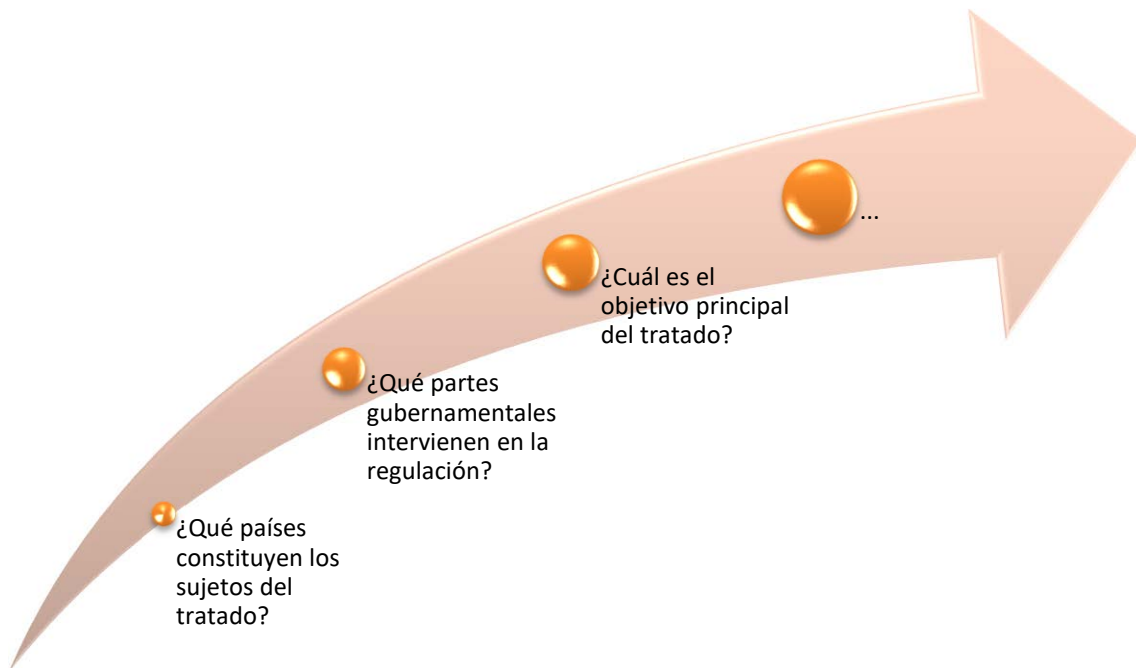
EL PRESENTE CONVENIO SE APLICA DESDE DE DE , FECHA DE SU FIRMA, DE CONFORMIDAD CON LO ESTIPULADO EN SU ARTÍCULO 10.

LO QUE SE HACE PÚBLICO PARA CONOCIMIENTO GENERAL.

MADRID, DE DE .-EL SECRETARIO GENERAL TÉCNICO, FERNANDO PERPIÑA-ROBERT PEYRA.

B1. Leemos el fragmento de un tratado auténtico, y en pareja discutimos brevemente qué comprendemos del texto.

Pensamos en los siguientes aspectos:



B2. Individualmente, proponemos un título para el tratado. Al final de la actividad comprobaremos el título elegido.



B3. Colocamos estas palabras, en su forma correcta, en las cajas amarillas correspondientes del texto del tratado. Si no conocemos el significado de alguna, podemos consultarlas en el diccionario.

igualdad y beneficio mutuo, competente, ejecución, animar, lazo, estable, válido
convenir en, consciente de, expiración, estipular, artículo, provisionalmente

B4. Nos fijamos en las terminologías marcadas en rojo. En pareja, pensamos en qué se diferencian estos términos. A continuación, comprobaremos los significados en el *Diccionario del español jurídico* en <http://www.rae.es/> y, después, escribiremos con nuestras propias palabras su definición.

 **Tratado**  **Convenio**  **Acuerdo**  **Contrato**

Traducimos los siguientes términos en español con la terminología correspondiente:

法律 契约	
经贸合作 条约	
中美关于加强互惠投资的 协议书	
对外贸易 交货合同	

B5. Nos fijamos en los verbos marcados en azul. ¿Conocéis el valor del pretérito imperfecto de subjuntivo en géneros jurídicos?

Nota lingüística

* El pretérito imperfecto del subjuntivo se usa mucho en las normas jurídicas. En oraciones independientes sobre normativas, orientado a coordenadas temporales de presente y futuro, indica:

Resoluciones (决定): ej.: *En estos acuerdos se estipularan...* (这些协议**规定**了...)

Deseos (愿望): ej.: *Ambas partes apoyaran activamente...* (双方**将**积极地支持...)

Teniendo en cuenta esta norma, revisamos el **artículo 2** del tratado y corregimos los verbos agramaticales.

B6. El siguiente fragmento del artículo 3 regula el marco general del tratado. Completamos este artículo siguiendo las instrucciones indicadas.

ARTÍCULO 3

AMBAS PARTES ACUERDAN QUE LA COOPERACION EN EL MARCO DEL PRESENTE CONVENIO SE DESARROLLARA PRINCIPALMENTE A TRAVÉS DE LAS FORMAS SIGUIENTES:

EL DISEÑO Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS INSTALACIONES INDUSTRIALES, ASÍ COMO LA AMPLIACIÓN Y TRASFORMACIÓN TÉCNICA DE LAS EMPRESAS YA EXISTENTES.

COMPRA Y VENTA DE LICENCIAS, PATENTES, DISEÑOS Y PROCESOS DE PRODUCCIÓN, ASÍ COMO INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN TÉCNICA.

1. A partir de las cláusulas marcadas en amarillo, en el siguiente cuadro proponemos dos cláusulas más que regulen los aspectos de la MAQUINARIA Y EQUIPO y la ELABORACIÓN DE PROYECTOS INDUSTRIALES, respectivamente.

Nota lingüística

- * Para introducir elementos coordinados, podemos usar: ... **así como...**, **tanto... como...**
- * Para denotar comparaciones entre elementos coordinados, podemos usar: ... **así como...**

*

*

2. Elaboramos una cláusula del artículo 3 utilizando las palabras clave del cuadro:

- señalar la posibilidad de otras formas colaborativas que no estén incluidas en el artículo

Cubrir tipo colaborar interesar forma

Nota comunicativa

* Expresiones para establecer acuerdo: *ambas partes acuerdan / apoyaran / facilitarán* /...

* Para denotar comparaciones entre elementos coordinados, podemos usar: ... así como...

*

B7. Los artículos 4, 5 y 6 comprenden los siguientes propósitos, respectivamente:

Art. 4

Apoyar los acuerdos y contratos entre los organismos y empresas de los dos países, establecer condiciones de proyectos de cooperación.

Art. 5

Destacar la financiación en las relaciones económicas y apoyar la concesión de un trato financiero favorable de acuerdo con el Derecho de los dos países.

Art. 6

Ofrecer información mutua sobre las posibilidades cooperativas, mejorar la comunicación sobre cooperación.

Según los propósitos señalados, estipularemos los diferentes artículos incluyendo algunas de las siguientes palabras:

activamente
ulterior

recíprocamente

en forma apropiada
de conformidad con

de interés
intercambio

Nota comunicativa

* Expresiones para indicar contenidos de textos legales

De... se estipularan las condiciones concretas

En... se reconocieran la importancia que...

En... se informaran sobre...

Contribuyeran a mejorar...

* Para denotar comparaciones entre elementos coordinados, podemos usar: ... así como...

C. ¡Creamos nuevos acuerdos!

C1. Además de los seis artículos elaborados, ¿qué acuerdos podemos estipular en este convenio? Intercambiamos las ideas en grupo durante tres minutos y creamos individualmente los artículos 7, 8, 9 y 10.



Artículo 7.

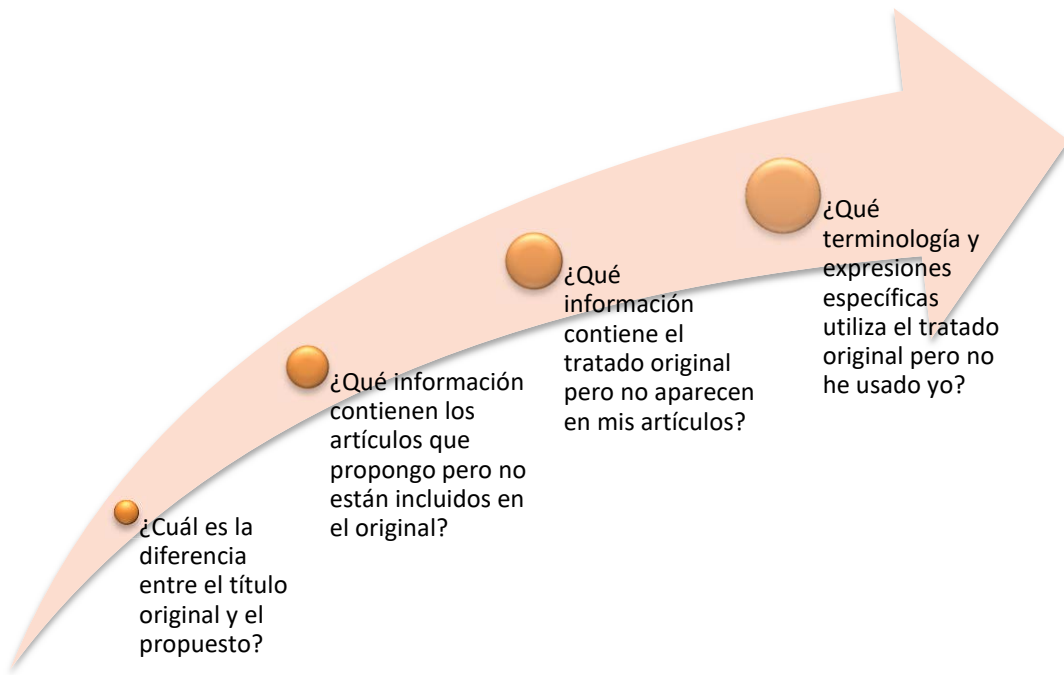
Artículo 8.

Artículo 9.

Artículo 10.

C2. Ya hemos recuperado algunos artículos del tratado entre el Gobierno de España y el de la República China. El texto original se registra en la página del Gobierno de España, Sección del Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales, documento del BOE-A-1985-2482.

Buscamos el texto original en la página indicada y lo comparamos con nuestros artículos propuestos. Discutimos en pareja sobre los siguientes aspectos:



A partir de las reflexiones efectuadas, cada uno escribirá un breve informe que argumente las posibilidades de mejorar los artículos propuestos aprovechando el texto original.

INFORME SOBRE LOS ARTÍCULOS PROPUESTOS DEL TRATADO BILATERAL

C3. Teniendo en cuenta las valoraciones del informe, mejoraremos los artículos propuestos desde las perspectivas **comunicativas** y **el uso del lenguaje académico y específico**. Después, prepararemos la versión definitiva del tratado propuesto y la compartiremos ante toda la clase.

D. El memorándum jurídico de entendimiento

Nota jurídica

* Un memorándum de entendimiento (MOU, sigla en inglés) expresa la convergencia de deseos entre las partes durante una negociación, manifestando la intención de emprender algún compromiso legal común.

En las relaciones internacionales, MOU hace referencia a las negociaciones previas al acuerdo de las partes. Por eso, puede corresponder al **registro previo al tratado definitivo** o al **análisis del tratado propuesto por una de las partes**.

D1. El siguiente cuadro presenta algunos tratados bilaterales firmados por China con los países hispánicos sobre materias económicas y comerciales.

País	Fecha de la firma	Título del tratado
España	Septiembre de 2009	Acuerdo de cooperación entre los Ministerios de Industria y sobre cooperación en política de PYMEs
Chile	Noviembre de 2005	Tratado de Libre Comercio Chile-China
Perú	Noviembre de 2009	Tratado de Libre Comercio China-Perú
Costa Rica	19 de noviembre de 2010	Tratado de Libre Comercio entre Costa Rica y China
Argentina	Mayo de 2017	Acuerdo de cooperación entre Argentina Investment & Trade Promotion Agency (AITA) y China Council for the Promotion of International Trade (CCPIT)

Formamos cinco grupos y, de forma cooperativa, cada grupo se encargará de buscar uno de los tratados en Internet.

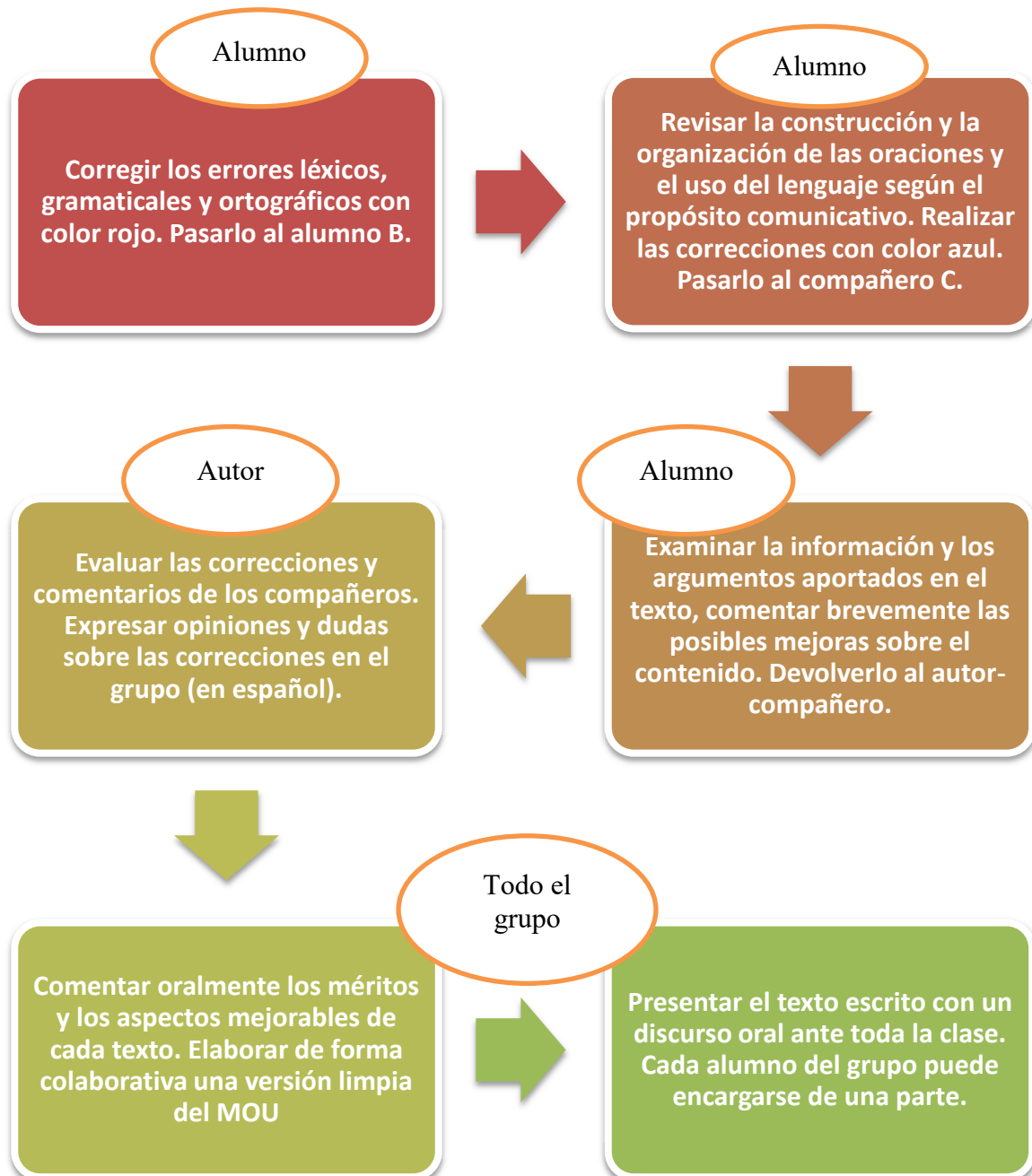
***AYUDA: LOS TRATADOS BILATERALES SUELEN REGISTRARSE EN LA SECCIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES TERRITORIALES O DE ASUNTOS EXTERIORES DE LA PÁGINA DEL GOBIERNO DE LOS PAÍSES FIRMANTES.**

D2. Después de leer y comprender el tratado, representaremos al funcionario del Ministerio de Asuntos Exteriores del Gobierno de China que participa en la negociación. A partir de la siguiente plantilla, redactamos un memorándum de entendimiento. Podemos aprovechar y ampliar las siguientes expresiones.

Exponemos el propósito y las principales funciones del tratado	<ul style="list-style-type: none">• <i>Es un tratado económico que persigue...</i>• <i>En interés de fortalecer las relaciones...</i>• <i>Tiene como finalidad cooperar en el desarrollo de...</i>
Señalamos los acuerdos generales alcanzados en la negociación	<ul style="list-style-type: none">• <i>Las partes han llegado a un acuerdo sobre...</i>• <i>Los dos países han llevado a cabo negociaciones para crear...</i>
Estipulamos los compromisos comunes que se llevarán a cabo	<ul style="list-style-type: none">• <i>Las partes proceden en el presente memorándum de entendimiento al intercambio...</i>• <i>Tomando en cuenta que las preferencias comerciales convenidas en materia...</i>
Expresamos opiniones sobre la formalización cooperativa	<ul style="list-style-type: none">• <i>Deseamos resolver cordialmente todas las inquietudes con respecto a...</i>• <i>Bajo el espíritu de colaboración amistosa, esperamos fortalecer los aspectos...</i>
Llegamos a las conclusiones	<ul style="list-style-type: none">• <i>Por el presente memorándum, constituimos la intención mutua de trabajar prontamente...</i>• <i>A partir de la fecha del presente memorándum, las partes aplicarán...</i>

Memorándum de entendimiento

D3. Intercambiamos nuestros textos con el mismo grupo del ejercicio D1. Nos aseguramos de que nadie se haya quedado con su texto. El ejercicio consiste en mejorar el texto de nuestro compañero siguiendo las siguientes instrucciones:



Juzgamos

En esta sección, intervenimos en casos concretos aplicando los conocimientos aprendidos en las secciones anteriores

A partir del tratado con el que trabajamos en la actividad D, pensamos qué aspectos nos ayudarían a fortalecer más las relaciones bilaterales comerciales-económicas entre China y el país referente. De manera individual, elaboramos un tratado bilateral nuevo que incluya un mínimo de cinco artículos.



*PODEMOS ELEGIR ENTRE LAS SIGUIENTES MATERIAS O PROPONER NUESTRAS PERSPECTIVAS:

EJ. OBRAS URBANAS, TRANSPORTE, TURISMO, COMUNICACIONES, AGRICULTURA, ETC.

Buscamos un compañero que trabaje con el mismo país que el nuestro. Intercambiamos los tratados y cada uno escribe un memorándum de entendimiento a partir del tratado del compañero.



Con la misma pareja, preparamos un *rol-play* en el que uno representa al Ministerio de Asuntos Exteriores de China, y el otro, al del país hispanico. En la interpretación negociaremos las condiciones cooperativas a partir de los tratados elaborados y trataremos de llegar a un acuerdo final.



7.4 Conclusiones del capítulo

En el capítulo VII, en primer lugar, hemos propuesto un currículo completo para la enseñanza de la expresión escrita en español. En segundo lugar, basándonos en este currículo, hemos presentado una unidad ejemplar de material AICLE para la expresión escrita dirigido al alumnado chino de varios niveles. Tanto el diseño curricular como la elaboración del material se ha insertado en el Grupo de Derecho de CUPL, que no solo ha constituido un objeto de estudio del marco contextual (véase el apartado 4.5.2), sino también ha sido el grupo participante en la investigación del corpus realizada en el capítulo V. Por lo tanto, los niveles considerados en el material AICLE para la expresión escrita que diseñamos están adaptados a los diferentes cursos del Grupo de Derecho, asimismo, se ajustan al curso correspondiente estimado por el *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001). De esta manera, hemos añadido una asignatura de expresión escrita en el currículo actual del Grupo de Derecho.

Conforme al establecimiento de los objetivos de aprendizaje desde las dimensiones 4Cs, el diseño curricular se ha presentado en nueve inventarios (véase la tabla 72 en el apartado 7.2.1). En términos generales, este currículo integra sistemáticamente los elementos jurídicos, culturales y comunicativos orientados al desarrollo cognitivo hacia el orden superior con el fin de alcanzar a los niveles propuestos en la jerarquía de la expresión escrita en AICLE (véase el apartado 3.2.2).

Más específicamente, los elementos jurídicos, correspondientes a la dimensión de los conocimientos de la taxonomía de Bloom, implican un inventario de los contenidos impartidos en la carrera de Derecho. Los elementos culturales, de acuerdo con los objetivos establecidos para el alumno como hablante intercultural en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), incluyen un inventario de los referentes jurídicos y otro de costumbres socioculturales hispánicas. Por último, los elementos comunicativos, correspondientes con el Tríptico del

Lenguaje y con los criterios analíticos para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos (Vollmer, 2008), contienen seis inventarios: el de nociones generales y específicas, el de gramática, el de ortografía, el de marcadores del discurso, el de funciones comunicativas y el de géneros escritos.

Tomando como punto de partida el currículo propuesto, la creación del material AICLE, por un lado, integra los elementos de los distintos inventarios del nivel correspondiente y, por otro lado, aplica las estrategias andamiadas y la motivación del aprendizaje, como metodología clave del AICLE, en las secuenciaciones didácticas. En otras palabras, el material AICLE que elaboramos en este trabajo contribuye a una enseñanza facilitadora e interactiva de la expresión escrita en español, mediante un enfoque holístico hacia los detalles lingüísticos, las funciones comunicativas, los contenidos jurídicos y los procesos dinámicos, que permite al alumnado interpretar, construir y crear los contenidos jurídicos y las reflexiones pertinentes en español desde la perspectiva intercultural a través del desarrollo cognitivo, de acuerdo con la expresión escrita en AICLE expuesta en los capítulos II y III.

Por otro lado, cabe mencionar que las consideraciones relevantes para diseñar el material de distintos niveles están de acuerdo con las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE propuestas en el apartado 3.2.3.

- 1) En la propuesta de unidad para el nivel básico, el andamiaje de la recepción, el de la transformación y el de la producción de conocimientos se aplican a lo largo de toda la unidad. Estas estrategias andamiadas consisten, por ejemplo, en notas comunicativas, en tablas de temas o en guiones de escritura, y se aplican de forma similar al módulo centrado en temas y al curso de la expresión escrita académica basada en contenidos.
- 2) En la propuesta de unidad para el nivel intermedio, se destaca la profundización en los conocimientos específicos y el desarrollo de la competencia comunicativa y metacognitiva sobre temas profesionales y académicos. Por ejemplo, en este nivel se enfatiza el uso de los conocimientos jurídicos en el ámbito profesional del comercio internacional, de igual

modo que en el curso de LFE centrado en contenidos y en el curso de multidestrezas de LFA.

- 3) En la propuesta de unidad para el nivel avanzado, tanto la autonomía en la expresión escrita como el desafío de las habilidades cognitivas superiores constituyen la clave del aprendizaje. Por ejemplo, en este nivel el aprendizaje se lleva a cabo mediante la investigación por vía Internet o mediante la redacción de un informe, de manera similar a la expresión escrita autónoma basada en contenidos específicos.

En síntesis, este material AICLE, que hemos creado para la expresión escrita dirigido al alumnado chino de la carrera de Derecho con Lengua Española, como parte práctica de la presente tesis, resume los resultados derivados de:

- 1) la revisión de los principios y las metodologías del enfoque AICLE aplicados en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y en el diseño de los materiales didácticos (capítulos II y III),
- 2) el planteamiento contextual de los antecedentes y los retos de la implantación del enfoque AICLE en la enseñanza del español en China (capítulo IV),
- 3) la metodología aplicada tanto en el análisis de las necesidades en la expresión escrita del alumnado chino como en el análisis de los materiales de E/LE utilizados en China y en España (Capítulos V y VI).

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES

8.0 Introducción

Este último capítulo aborda las conclusiones teóricas, contextuales y prácticas del análisis realizado a lo largo de este trabajo, en el cual se ha tratado de transferir los principios y las metodologías del enfoque AICLE al diseño del material didáctico de la expresión escrita en español para el alumnado chino. Comenzaremos recapitulando las aportaciones derivadas de la parte teórica y contextual planteadas (apartados 8.1 y 8.2). En el apartado 8.3, explicaremos los aspectos metodológicos y nuestra propuesta didáctica. En el apartado 8.4, consideraremos algunas limitaciones del estudio y, por último, en el 8.5, ofreceremos algunas sugerencias para futuros trabajos de investigación. A modo de conclusión final, resumiremos las principales aportaciones del trabajo.

8.1 Conclusiones derivadas de la parte teórica

La parte teórica del trabajo constituye el marco teórico expuesto en el capítulo II y las nuevas aportaciones mostradas en el capítulo III. Para presentar estas conclusiones partimos de los objetivos propuestos en el capítulo I.

8.1.1 El marco teórico

Nuestra revisión bibliográfica nos ha permitido constatar que AICLE ofrece un enfoque innovador, porque busca la integración holística entre los elementos lingüísticos, no lingüísticos, cognitivos y culturales mediante la estructura 4Cs (Coyle, 2007), que tiene en cuenta las necesidades del alumnado.

En cuanto a la relevancia de los aspectos lingüísticos en AICLE, en el capítulo II se ha argumentado, por un lado, la necesidad de prestar atención a la forma de la lengua (Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010) y, por otro lado, el uso de la lengua como instrumento para adquirir las destrezas comunicativas y desarrollar las habilidades cognitivas (Coyle, 1999, 2007). Asimismo, se ha subrayado otra aportación: el potencial de AICLE para contribuir al desarrollo de BICS a CALP.

El capítulo II ha recogido también algunas metodologías de AICLE que se pueden utilizar en el aula. Por una parte, las estrategias andamiadas (Dodge, 2001; van Lier, 2004; Vigotsky, 1978) contribuyen al logro de los objetivos didácticos de acuerdo con los elementos 4Cs (véase la tabla 1 del apartado 2.3.1.1). Por otra parte, el control de los factores afectivos permite un aprendizaje motivador (Dörnyei, 2001a, 2001b). Estas dos estrategias facilitan la enseñanza flexible e interactiva centrada en el alumnado.

Respecto a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en AICLE, tomando como punto de partida la estrecha relación entre las distintas destrezas comunicativas, el proceso de aprendizaje se organiza en una serie de etapas interrelacionadas a través de estrategias andamiadas (Lyster, 2007; Mehisto *et al.*, 2008). Este proceso está enfocado tanto en los elementos comunicativos como en los no lingüísticos, y permite el desarrollo de los procesos cognitivos. El producto escrito implica LFE, LFA y el Tríptico del Lenguaje (Martín del Pozo, 2014, 2017; Ruiz-Garrido y Fortanet Gómez, 2009). De este modo, el tratamiento AICLE de la expresión escrita permite producir de forma adecuada géneros discursivos en diferentes contextos profesionales o académicos.

Otra conclusión significativa es que las competencias requeridas para la expresión escrita en AICLE no solo incluyen las competencias comunicativas generales, sino también evalúan las referidas a la presentación de los contenidos no lingüísticos, a las habilidades cognitivas, a la

organización temática y discursiva, así como al uso del lenguaje académico y específico (Coetzee, 2007; Vollmer, 2008). Es decir, se evalúa la expresión escrita desde los elementos 4Cs.

Otra cuestión tratada en la presentación del marco teórico tiene que ver con los materiales didácticos. A este respecto, hemos apuntado que las distintas secuenciaciones didácticas en AICLE se resumen en *input* auténtico, actividades interactivas, tareas autónomas y uso de múltiples recursos y materiales (Meyer, 2010). Cabe destacar, asimismo, que la atención de AICLE al factor afectivo también sigue presente en este terreno: se recomienda que las actividades y tareas resulten estimulantes e, incluso, desafiantes para el alumnado y que, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrecen las TIC para un aprendizaje autónomo, se aprovechan al máximo dichas posibilidades (Coyle *et al.*, 2010).

8.1.2 Reflexiones e implicaciones didácticas en AICLE

El primer objetivo que proponíamos en el capítulo III consistía en profundizar en las consideraciones pedagógicas para la expresión escrita en AICLE.

A este respecto, hemos defendido la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE que integra la función de la disciplina con la forma de la lengua en el *input*, combina la fluidez y la precisión de la comunicación en el proceso de aprendizaje y subraya el análisis y el uso de la lengua en la producción metalingüística. En este sentido, demostramos que la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE es ecléctica en cuanto a los contenidos lingüísticos y los no lingüísticos, correspondientes a los dos lados de la balanza del aprendizaje.

Basándonos en la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE y siguiendo la línea del *Marco Común Europeo* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), definimos la expresión escrita en AICLE como una destreza productiva que reinterpreta y reconstruye los contenidos específicos de la disciplina referida desde la

perspectiva cultural de la lengua meta a través del desarrollo de los procesos cognitivos, con un enfoque holístico en cuanto a los detalles, las funciones, los contenidos y los procesos.

De acuerdo con esta definición, hemos elaborado una jerarquía de aprendizaje por la que los estudiantes pueden mejorar gradualmente las competencias requeridas en la expresión escrita en AICLE. De los tres niveles compuestos en la jerarquía, el nivel estándar implica las competencias lingüísticas generales y específicas. El nivel comunicativo comprende la presentación clara de contenidos adecuados, coherentes y cohesivos. Por último, el nivel creativo contiene las habilidades metacognitivas.

Por otro lado, también hemos sugerido algunas modalidades pedagógicas para la enseñanza de la expresión escrita en AICLE para alumnos con conocimientos de español de distintos niveles. Según nuestra propuesta, la enseñanza para los estudiantes de nivel básico se centra en proporcionar andamiaje en las distintas secuenciaciones didácticas. En el nivel intermedio, la enseñanza se especializa en las competencias basadas en contenidos no lingüísticos, y en el nivel avanzado, facilita la producción de los dominios cognitivos superiores así como la autonomía en el aprendizaje.

El segundo objetivo del capítulo III era aproximarnos a los criterios de evaluación de los materiales didácticos en AICLE. Desde el enfoque AICLE, en el *input*, en las actividades procedimentales y en el *output* de los materiales didácticos se evalúan los elementos 4Cs, las estrategias andamiadas y la motivación del aprendizaje en la macroestructura.

La revisión bibliográfica del marco teórico y las aportaciones nuevas presentadas en esta primera parte de la tesis se vinculan con el marco contextual de nuestro trabajo al incluir investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español del alumnado chino.

8.2 Conclusiones derivadas de la parte contextual

El objetivo principal de la parte contextual era observar las necesidades de la implantación del enfoque AICLE en la enseñanza del español en China y examinar las carencias tanto en la enseñanza del español con fines específicos como en las especialidades no lingüísticas combinadas con la lengua española en las universidades chinas.

En cuanto a la tendencia de integrar el aprendizaje del español con las materias no lingüísticas, las conclusiones derivadas del estudio son las siguientes:

- 1) Presencia de elementos similares a 4Cs en el *Programa de Cursos Básicos y Superiores*
- 2) Principios y metodología similares a AICLE difundidos en el Simposio de Enseñanza del Español en China
- 3) Implicación de asignaturas integradas de español y materias no lingüísticas y asignaturas sobre la cultura hispánica en el currículo de Estudios Hispánicos en las universidades chinas

No obstante, estas observaciones han mostrado el predominio del enfoque traducción-gramática y audio-lingual y la falta de un enfoque holístico al tratar los elementos curriculares.

Como conclusiones derivadas del estudio empírico, las principales características de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y Economía de UIBE y el Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL se resumen en la tabla 86.

Tabla 86. Comparación de las características de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y Economía de UIBE y el Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL

Perspectiva	Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y Economía	Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española
Modelo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza del español con fines específicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de especialidad no lingüística integrada con el español
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar el español general • Obtener conocimientos comerciales y económicos hispánicos • Dominar el español para fines comerciales y económicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir los conocimientos y las habilidades del Derecho • Dominar el español general • Aprender los conocimientos jurídicos del ámbito hispánico
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoría especializados en la lengua española • Minoría especializados en la economía 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayoría especializados en Derecho • Algunos especializados en la lengua española • Minoría especializados en Derecho del ámbito hispánico
El plan de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • La mayor parte dedicada al español general • Una pequeña parte dedicada al español con fines comerciales y económicos 	<ul style="list-style-type: none"> • La mayor parte dedicada al Derecho • Una pequeña parte dedicada al español general • Otra pequeña parte que combina Derecho y el español
Elementos curriculares y metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos declarativos y conceptuales sobre el comercio y la economía hispánicos • Conocimientos socioculturales hispánicos • Procesos cognitivos inferiores • Aspectos lingüísticos y competencias comunicativas del lenguaje comercial y económico • Estrategias andamiadas 	<p>Clases incluidas en el plan de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos jurídicos generales y del ámbito hispánico • Conocimientos socioculturales hispánicos • Aspectos lingüísticos del lenguaje jurídico • Procesos cognitivos inferiores <p>El Curso Internacional para el grupo de Derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración en los conocimientos jurídicos, socioculturales hispánicos y el uso del español • Desarrollo de las destrezas comunicativas • Recursos auténticos • Desarrollo de los dominios cognitivos • Estrategias andamiadas

La conclusión más relevante a la que llegamos al observar la tabla 86 es que los modelos educativos del español en China, representados por los de UIBE y CUPL, aunque implican el aprendizaje de materias no lingüísticas, carecen de dos aspectos. Por una parte, de la integración sistemática de los elementos no lingüísticos, culturales, comunicativos y cognitivos y, por otra parte, de la metodología facilitadora centrada en el alumnado.

Las conclusiones de la parte contextual sustentan los aspectos metodológicos del trabajo.

8.3 Conclusiones derivadas de la parte práctica

8.3.1 El análisis de las necesidades en la expresión escrita del alumnado chino

A lo largo del trabajo hemos repetido que el origen de nuestro interés se basa en diseñar un material didáctico que se adapte a las necesidades del alumnado chino en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Por este motivo, hemos ofrecido un listado concreto de las características observadas en un corpus de textos escritos por algunos alumnos chinos, así como de los factores que intervienen en la expresión escrita en español (véase la tabla 54 del apartado 5.7.1).

En líneas generales, las necesidades en la expresión escrita en español del alumnado chino se ven reflejadas en las competencias en la expresión escrita basada en contenidos específicos. Es decir, nos referimos a la competencia comunicativa del español general, al conocimiento de la cultura hispánica y de las materias no lingüísticas, a la competencia organizativa, al uso del lenguaje académico y específico y a la habilidad metacognitiva.

Respecto a los factores que intervienen en la expresión escrita en español, en primer lugar, una pedagogía ecléctica, que integra los elementos no lingüísticos, comunicativos, culturales y cognitivos, parece contribuir a mejorar las competencias requeridas en la expresión escrita

basada en contenidos específicos. En segundo lugar, el dominio de otras lenguas extranjeras²⁰⁵ a nivel intermedio-avanzado contribuye a la creatividad y a la formación de estrategias en la expresión escrita del español. No obstante, la experiencia prolongada del aprendizaje de otras lenguas extranjeras también causa algunos errores interlinguales. Por último, la falta de estrategias cognitivas, sociales y afectivas adecuadas en la expresión escrita constituye una debilidad común del alumnado chino examinado en este estudio.

En efecto, los resultados del aspecto metodológico han permitido captar algunas implicaciones didácticas para la enseñanza de la expresión escrita en español, dirigida al alumnado chino, desde los principios y las metodologías del enfoque AICLE expuestos en la parte teórica.

8.3.2 El análisis de los materiales de E/LE para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español

El objetivo principal de este análisis consistía en revisar los méritos y las deficiencias de los materiales didácticos de E/LE, utilizados en China y en España, y proponer las modificaciones pertinentes según las necesidades de la expresión escrita del alumnado chino. En el capítulo VI hemos analizado tres materiales representativos del aprendizaje de la expresión escrita en español en China: el manual *Español Moderno 3; Escritura B1*, un material dedicado a la enseñanza de la expresión escrita, y *Cultura y negocios*, un material con fines específicos. Estos materiales se han comparado con los tres más populares en la enseñanza de E/LE en España: *Bitácora 2*, *Escritura Creativa* y *Socios 2*.

Debido a que este último se ha llevado a cabo desde una perspectiva comparativa, presentamos los principales resultados de los materiales en la tabla 87²⁰⁶.

²⁰⁵ Por ejemplo, el inglés

²⁰⁶ Véase también la comparación entre las características de los tipos de material utilizados en China con los de España, respectivamente, en la tabla 59 (apartado 6.3.3), la tabla 60 (apartado 6.4.3) y la tabla 65 (apartado 6.5.3).

Tabla 87. Conclusiones derivadas del análisis de los materiales de E/LE en China y en España

Perspectiva	Materiales en China	Materiales en España
Enfoque didáctico de la expresión escrita	La expresión escrita centrada en los detalles lingüísticos	La expresión escrita centrada en los procesos
Metodología	Prácticas repetitivas y simulaciones estructurales centradas en la forma lingüística	La expresión escrita comunicativa a través de la metodología facilitadora y los procesos dinámicos
Inconvenientes para el alumnado chino	Diseño exterior poco atractivo Falta del uso de la lengua comunicativa y metacognitiva	Insuficiente explicación de los conocimientos Falta de control del aprendizaje
Modificaciones propuestas	Diseño exterior actual Procesos motivadores y flexibles del aprendizaje	Estrategias andamiadas en la recepción, en el procesamiento y en la producción de los conocimientos

Como muestra la tabla 87, las distintas características de los materiales didácticos nos indican que la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español en China y en España se corresponde, respectivamente, con la visión analítica y holística (Dubin y Olshtain, 1986), es decir, con los dos extremos opuestos de la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras en AICLE que defendíamos en el apartado 3.1. Sin embargo, cada uno de estos materiales, aunque contienen aspectos positivos, carecen de una integración holística de los elementos didácticos y de una metodología facilitadora centrada en el alumnado para desarrollar una expresión escrita estándar, comunicativa y creativa (véase la jerarquía de la expresión escrita en AICLE en el apartado 3.2.2).

Las conclusiones derivadas de este aspecto metodológico se han intentado materializar en el diseño del material AICLE, dirigido al alumnado chino de distintos niveles, que realizamos en la parte aplicada. Entre estos, *Español moderno 3* y *Socios 2* se adaptan a los estudiantes de nivel básico; *Bitácora 2* y *Escritura B1*, a los estudiantes de nivel intermedio, y por último, *Escritura creativa* y *Cultura y negocios*, a los estudiantes de nivel avanzado.

8.3.3 El diseño de material AICLE dirigido al alumnado chino

El diseño de material AICLE dirigido al alumnado chino, llevado a cabo en el capítulo VII, se considera la parte aplicada de este trabajo realizada a partir de los estudios teóricos, contextuales y metodológicos previos.

En líneas generales, esta propuesta práctica pretende aportar tres aspectos principales:

- 1) Facilitar la intervención didáctica de los profesores de español
- 2) Contribuir a un aprendizaje más eficaz del español para el alumnado chino
- 3) Ayudar a completar los materiales didácticos de E/LE

En primer lugar, la aplicación de esta propuesta asume implicaciones didácticas en la enseñanza de la expresión escrita en español para el alumnado chino. A este respecto, tanto el diseño curricular dividido en nueve inventarios desde las dimensiones 4Cs como las propuestas de unidad de varios niveles insertadas en el Grupo de Derecho supone un modelo ejemplar para los profesores, quienes pretenden aplicar el enfoque AICLE en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita teniendo en cuenta las necesidades del alumnado en el currículo concreto.

En segundo lugar, afirmamos que esta propuesta también puede beneficiar, de forma indirecta y a largo plazo, a los alumnos chinos de español en el aprendizaje de la expresión escrita en este idioma, porque no solo se basa en el estudio empírico dentro del contexto chino (el capítulo IV), sino también considera las características de la expresión escrita en español del alumnado chino reflejadas en el estudio cuantitativo y cualitativo (el capítulo V).

A este respecto, por un lado, la implicación de los principios del AICLE hace referencia a la integración sistemática entre los elementos no lingüísticos correspondientes a la taxonomía de Bloom, los elementos socioculturales hispánicos descritos en el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006), los elementos comunicativos del Tríptico del Lenguaje respectivos a los criterios analíticos para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos y los dominios cognitivos hacia el orden superior en el diseño curricular. Por otro lado, el uso de la

metodología en las propuestas de las unidades se refiere a las estrategias andamiadas y a la motivación del aprendizaje en la enseñanza, transmitida de forma flexible, interactiva y centrada en el alumnado.

En tercer lugar, cabe recordar tres conclusiones derivadas del análisis de los materiales de E/LE, representativos en China y en España, realizado en el capítulo VI:

- 1) Los materiales de enseñanza de la expresión escrita en China son escasos
- 2) Los materiales de E/LE publicados en China y en España, aunque contienen aspectos positivos, necesitan modificaciones del enfoque AICLE para adaptarse mejor a las necesidades del alumnado chino en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español.
- 3) La creación de materiales AICLE todavía es reciente en el campo de la enseñanza de E/LE, especialmente, en el contexto chino.

Según los tres puntos comentados, creemos que nuestra propuesta favorece el desarrollo de los materiales didácticos, no solo en el contexto chino, sino también en el campo de la enseñanza de E/LE desde el enfoque AICLE.

En síntesis, la propuesta es una aportación para probar cómo los resultados de esta investigación teórica, empírica y metodológica pueden ser aplicados en la elaboración de materiales didácticos.

8.4 Limitaciones del estudio

Las aportaciones expuestas en los apartados 8.1, 8.2 y 8.3 nos permiten afirmar que los objetivos planteados en el presente trabajo se han cumplido. Sin embargo, existen en nuestro estudio algunos sesgos como consecuencia de variables que no ha sido posible controlar. La explicación de estas limitaciones resulta importante a la hora de justificar las conclusiones de la investigación.

En primer lugar, en la exposición del marco contextual, por una parte, para realizar el estudio de los principios didácticos y de la metodología, aplicados en Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y Economía, hemos tenido que basarnos en el plan curricular o en los programas de las asignaturas descritos en la página de la universidad correspondiente. Una investigación empírica en las clases de esta titulación, que no hemos podido realizar, podría aportar observaciones más efectivas. Por otra parte, algunas inadecuaciones de la implantación del modelo educativo han afectado negativamente los resultados del análisis del primer Grupo de Derecho (llamado también Laboratorio de Lengua Española en Derecho). No obstante, el tiempo limitado para realizar la investigación solo nos ha permitido estudiar este caso.

En segundo lugar, hay que destacar que las conclusiones extraídas sobre las necesidades relativas a la expresión escrita en español del alumnado se han obtenido a partir de un corpus de textos escritos por alumnos de tres universidades chinas pertenecientes a distintos niveles de excelencia académica. Es obvio que las diferencias en la capacidad de aprendizaje, en la competencia lingüística y en la formación académica entre los tres grupos afectan a los resultados del análisis. Por tanto, la situación ideal hubiera sido analizar grupos de participantes provenientes de universidades del mismo nivel y comparar los resultados de distintos niveles.

En tercer lugar, tenemos que reconocer que el estilo personal y las creencias de los alumnos participantes, reflejados en el cuestionario (véase el cuadro 5 del apartado 5.2.1.3), pueden limitar la validez de las conclusiones relativas a los factores que intervienen en la expresión escrita.

Por último, respecto al diseño de material AICLE de la expresión escrita para la carrera de Derecho con Lengua Española, los conocimientos jurídicos superficiales de la autora de esta tesis han restringido las posibilidades de proponer unidades sobre temas avanzados de Derecho.

Por eso, las propuestas de unidad para los distintos niveles tratan sobre aspectos básicos de Derecho. Evidentemente, sería necesaria la cooperación con especialistas en Derecho.

8.5 Sugerencias para futuras investigaciones

Esta investigación ha establecido los retos y las necesidades para implementar el enfoque AICLE en el contexto chino. Por esta razón, creemos que la decisión estatal de incluir este enfoque didáctico en la enseñanza del español para el alumnado chino, que proponemos a lo largo de esta tesis, tendría una influencia sustancial en China. Como se trata de la primera investigación de cierta envergadura sobre el enfoque AICLE en la enseñanza del español en China, esta tesis podría servir como obra de referencia para abrir nuevas líneas de investigación o, incluso, de formular nuevas hipótesis a partir de las observaciones realizadas y conclusiones fundamentadas.

Teniendo en cuenta este estado incipiente del enfoque AICLE en China, a continuación, vamos a exponer las otras perspectivas que no han sido posibles incluir en este trabajo pero que sí podrían ser consideradas en futuras investigaciones, siempre con el objetivo principal de mejorar la enseñanza-aprendizaje del español en China.

- 1) El presente trabajo se centra en aplicar las consideraciones pedagógicas del enfoque AICLE a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español. Como se trata de un enfoque didáctico innovador, que todavía no se ha implementado en el contexto chino, siguen pendientes de futuras investigaciones las propuestas dedicadas a las otras destrezas comunicativas. Por ejemplo, una enseñanza-aprendizaje más eficaz, en el contexto chino, de la comprensión lectora, de la comprensión auditiva, de la expresión oral o, incluso, de la traducción e interpretación directa e inversa entre el chino y el español constituyen los retos más inmediatos del enfoque AICLE.
- 2) La implantación del enfoque AICLE también podría considerarse para aquellos aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de E/LE, pero que no hemos podido tratar en

esta tesis. Por ejemplo, en el diseño curricular y en la programación de asignaturas de la carrera de Estudios Hispánicos en universidades chinas de distintos tipos (véase el anexo II-a), en la renovación de los exámenes estatales de la lengua española, en la formación del profesorado de E/LE, entre otros.

- 3) Debido a que la investigación empírica se ha realizado en CUPL, universidad especializada en Derecho, el material didáctico que creamos integra la expresión escrita en español y el aprendizaje de Derecho. A este respecto, recuérdese que las necesidades del mercado laboral en China requiere que la enseñanza del español se relacione con varias áreas disciplinares, tales como el comercio internacional, la industria, el turismo, la administración empresarial, etc. Asimismo, a los alumnos de las universidades chinas que ofertan la enseñanza del español les interesan diferentes especialidades. Por lo tanto, la elaboración de materiales AICLE que integran el español y otras materias sería una tarea interesante para desarrollar en futuros trabajos.
- 4) Dado el volumen y el tiempo limitado de este trabajo, solo hemos podido presentar una propuesta de la unidad del material creado para distintos niveles. En este sentido, queda pendiente la elaboración del material completo para la enseñanza universitaria de la expresión escrita en español dirigido a los estudiantes de Derecho.

8.6 Conclusión final

En el presente trabajo hemos explorado los retos del enfoque AICLE en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en español dirigida al alumnado chino. A modo de conclusión final, se sintetizan aquí las principales contribuciones del estudio.

Los dos objetivos globales de la investigación presentados en la introducción son los siguientes:

- 1) Analizar los principios y la metodología del enfoque AICLE para la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita.
- 2) Crear un material para la expresión escrita en español dirigido al alumnado chino

La investigación ha podido cumplir los dos objetivos planteados; y en consecuencia, la

importancia de este trabajo se precisa en los siguientes aspectos:

Desde la perspectiva teórica, los principios y las metodologías del enfoque AICLE aplicados tanto en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita como en el diseño de materiales didácticos, a partir de la revisión bibliográfica y las nuevas aportaciones expuestas, cubren los aspectos vacíos en el campo de la investigación sobre este enfoque didáctico. También aportan consideraciones pedagógicas útiles para los investigadores y profesores que pretenden adoptar este enfoque innovador en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde la perspectiva contextual, este trabajo supone un estudio pionero sobre los retos del enfoque AICLE en la enseñanza del español en China. En este sentido, el trabajo, por un lado, asume la manera de llevar a cabo el aprendizaje orientado a las necesidades profesionales en la enseñanza del español en China (Chunbo Lu, 2015; Wang, 2016; Yu, 2015; Zhao, 2017). Por otro lado, promueve las investigaciones sobre los aspectos teóricos y metodológicos en el campo de la enseñanza del español en China respondiendo al crecimiento rápido del aprendizaje del español en este país (Jingsheng Lu, 2015).

Por último, desde la perspectiva práctica, tanto la evaluación de los materiales de E/LE publicados en China y en España como el diseño del material AICLE de varios niveles, que parten de las necesidades del alumnado chino, abren vías de aproximación de la implantación en China del enfoque AICLE para ofrecer una enseñanza de la expresión escrita centrada en el alumnado, más flexible e interactivo.

REFERENCIAS²⁰⁷

Abraham, R. G. (1981). Teaching the English verb system with authentic discourse. *Cross Currents*, 8 (2), 23.

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, France: Nathan.

Alarcos Llorach, E. (1981). *Lengua española*. Madrid, España: COU Santillana.

Allen, P., Swain, M., Harley, B. y Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 57-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

American Psychological Association (2016). *The publication manual of the American Association* (6 ed.). Washington, DC: Author.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.

Anónimo (2007-2017). *Dotsub*. Recuperado de <https://dotsub.com/>

Anónimo (s. f.). *HyperHistory online*. Recuperado de http://www.hyperhistory.com/online_n2/

²⁰⁷ Los nombres de los autores chinos en esta lista de referencias están completos en vez de escribir solo la letra inicial como en los otros autores, por razón de que los apellidos chinos suelen coincidir y por sí solos no permiten distinguir bien el autor referido.

History_n2/a.html

Anónimo (s. f.). *Planet profiles*. Recuperado de <https://pds.jpl.nasa.gov/planets/special/planets.htm>

Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR, 2013). *UNE-ISO 690. Directrices para la redacción de referencias bibliográficas y de citas de recursos de información*. Madrid, España: Author.

Baetens Beardsmore, H. (Ed.) (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris, France: L'Harmattan.

Bazerman, C. (1985). *The informed writer: Using sources in the disciplines* (2 ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Beltrán, B. A. y Hernando de Larramendi, M. (1997). *Lenguaje jurídico. El español por profesiones*. Madrid, España: SGEL.

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain*. New York, NY: Longman.

Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46 (3), 529--555.

British Broadcasting Corporation (BBC, 2017). *BBC bitesize highlights*. London, UK: Author.
Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/education/highlights>

British Council y BBC World Service (s. f.). *TeachingEnglish*. London, UK: Author.

Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources/clil?page=0%2C0>

Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: Norton.

Calvo, C. y Llanos, C. (2005). *Profesionales. Cuaderno de léxico jurídico*. Madrid, España: enClave-ELE.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London, UK: Continuum.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.

En M. Llobera Cànaves (Ed.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid, España: Edelsa.

Cassany, D. (2005a). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: Arco Libros.

Cassany, D. (2005b). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad,

Internet y criticidad. En M. Véliz *et al.* (presidencia), *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia presentada en Congreso nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Concepción, Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Castro Cid, B. de (2007). *Nuevas lecciones de teoría del Derecho*. Madrid, España: Universitas.

China University of Political Science and Law (CUPL, 2015). 法学专业(西班牙语)特色实

验班本科培养方案 [*Programa del Laboratorio de Lengua Española en Derecho*].

Beijing, China: Oficina Académica de la China University of Political Science and Law.

Recuperado de http://web.cupl.edu.cn/html/jwc/jwc_2088/20150929084657322561314/4

9561450315463364.pdf

Clark, W. (1984). Reaching across the curriculum with the documented research paper. *The Writing Instructor*, 3, 185-191.

Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Coetzee, D. (2007). Methodological considerations in assessing task-based subject-specific writing: The case of bilingually trained geography learners of grade 10 in Germany. En H. J. Vollmer (Ed.), *Synergieeffekte in der fremdsprachenforschung: Empirische zugänge, probleme, ergebnisse* (pp. 219-236). Frankfurt, Germany: Peter Lang.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (s. f.). *AICLE secuencias didácticas educación primaria y secundaria*. Andalucía, España: Author. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/secuencias-aicle>

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, e Instituto Cervantes (2002). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Referido en ocasiones como *Marco Común Europeo* en el texto]

Corder, S. P. (1967). The significance of Learner's error. *IRAL*, 5, 161-170.

Corson, D. (1999). Language across the curriculum. En B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 323-325). Oxford, UK: Pergamon.

- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: Planning for effective classrooms. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). London, UK: CILT.
- Coyle, D. (2002). From little acorns. En D. So y G. M. Jones (Eds.), *Education and society in plurilingual contexts* (pp. 37-55). Brussels, Belgium: Brussels University Press.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. En D. Marsh y D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts—converging goals: CLIL in Europe* (pp. 47-60). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center of California State University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Department of American and Oceanian Affairs, Ministry of Commerce of the People's Republic of China (2013). 中国与拉美地区国家经贸关系简况 [Situación general de la relación comercial y económica entre China y los países latinoamericanos]. Beijing, China: Ministry of Commerce of the People's Republic of China. Recuperado de <http://mds.mofcom.gov.cn/article/Nocategory/200210/20021000042975.shtml>
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28 (8), 6-9.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Westport, MA: Ablex.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Drabble, G. (1981). Reading and communication: Using authentic materials. *World Language English*, 1 (1), 50.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dueñas, M. (2004). The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 73-96.

- Dulay, J. y Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. En Burt *et al.* (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95-126). Nueva York, NY: Regents.
- Duquette, G., Dunnett, S. y Papalia, A. (1987). The effect of authentic materials in acquiring a second language. *The Canadian Modern Language Review*, 43 (3), 479-492.
- Early, M. (2001). Language and content in social practice: A case study. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 156-179.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- European Council of the European Union (2005). *EDUC 69 Resolution*. Brussels, Belgium: European Commission.
- European Schoolnet (s. f.). *Learning resource exchange for schools*. Recuperado de <http://lreforschools.eun.org/web/guest;jsessionid=F2252DBEDED3E5BC86DCC6DC4D3B1F89>
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Belgium: Eurydice.
- Fernández, M. F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza* (pp. 3-14). Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/moreno.html>
- Fernández López, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. S. Lobato y I. S. Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 715-734). Madrid, China: SGEL.

Fernández-Santiago, M. (2015). Propuesta metodológica para la integración de contenidos e idiomas en la educación superior. En I. Vescan (Ed.), *Spanish vs. American perspectives on bilingual education*. Madrid, España: Universidad de Alcalá.

Foreign Language Teaching in Colleges and Universities Steering Committee (1998). 关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革若干意见 [Algunas opiniones sobre la reforma educativa orientada al siglo XXI en las carreras de lenguas extranjeras]. En C. S. Li y B. F. Xu (Eds.), 中国近现代外语教育史 [A history of modern foreign language education in China] (2006, pp. 460-472). Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press.

Foreign Language Teaching in Colleges and Universities Steering Committee, Spanish section (1998). 高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲 [Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas]. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press. [Referido en ocasiones como *Programa de Cursos Básicos* en el texto]

Foreign Language Teaching in Colleges and Universities Steering Committee, Spanish section (2000). 高等学校西班牙语专业高年级教学大纲 [Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas]. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press. [Referido en ocasiones como *Programa de Cursos Superiores* en el texto]

Fruhauf, G., Coyle, D. y Christ, I. (Eds.). (1996). *Teaching content in a foreign language: Practice and perspectives in European bilingual education*. Alkmaar, The Netherlands: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

- Fulwiler, T. (1981). Sharing, not telling, at a faculty workshop. *College English*, 43, 55-63.
- García, A. y Bolaños, A. B. (2015). El español en/desde China: A propósito del examen nacional EEE4. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41 (2), 133-145.
- García Santa-Cecilia, Á. (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. En J. Zanón (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, España: Edinumen.
- García Santa-Cecilia, Á. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, España: Arco-Libros.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament (s. f.). *CESIRE*. Barcelona, España: Author. Recuperado de http://srvcnpbs.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=74
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, UK: Heinemann.
- González, P. D. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del

- español como lengua extranjera. *Monográficos MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6). Recuperado de <http://marcoele.com/monograficos/destrezas/>
- Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010). El español jurídico: Propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11), 1-24. Recuperado de <http://marcoele.com/el-espanol-juridico/>
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purpose. En E. Hinkel. (Ed.), *Read handbook of research in second language teaching and learning* (Vol.2, pp. 89-105). London, UK: Routledge.
- Hernando de Larramendi, M. (1998). Aproximación didáctica al español jurídico. *Carabela*, 44, 57-72.
- Hernando de Larramendi, M. (2001). Propuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE. *Culturele. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de www.ub.es/filhis/culturele/larramen.html
- Hickman, J. (1992). Whole language and literature in a French immersion elementary school. En E. Bernhardt (Ed.), *Life in language immersion classrooms* (pp. 84-96). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hood, P. (2005). *CLIL models in the CLIP report*. London, UK: CILT.
- Houghton Mifflin Harcourt (s. f.). *Houghton Mifflin Harcourt education place: Graphic*

- organizers*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt. Recuperado de <http://www.eduplace.com/graphicorganizer/>
- Hoyt, H. (1981). Reading and communication: Using authentic materials. *World Language English*, 1 (3), 200.
- Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE, 2016). *IEEE editorial style manual*. New York, NY: Author.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (3 vols.). Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
[Referido en ocasiones como *Plan Curricular* en el texto]
- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, España: SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Cervantes (2016). El español en cifras. En *El español: Una lengua viva. Informe 2015* (pp. 4-17). Madrid, España: Dirección Académica del Instituto Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Juan, C. R. y Fernández, J. A. (2010). *Temas de Derecho*. Madrid, España: Edinumen.
- Julián de Vega, C. (s. f.). *El enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). Sus implicaciones*. Sevilla, España: IES Hermanos Machado. Recuperado de http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/5465/mod_resource/content/4/AICLE%20y%20sus%20implicaciones_defi.pdf
- Kelley, C. (2003-2004). *Charles Kelly's bilingual online quiz generator*. Recuperado de

<http://a4esl.org/c/bilingual.html>

- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. En H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes (Eds.), *TESOL'77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 144-158). Washington, DC: TESOL.
- Krashen, S. (1980). The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. En R. Scarcella y S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition* (pp. 7-18). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London, UK: Longman.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Library.
- Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2011). *The role of language in CLIL*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2), 177-193.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, España: Síntesis.

- Lu, Chunbo (2015). 经贸西班牙语应用型人才培养目标 [Objetivos didácticos de la formación de profesionales del español con fines comerciales y económicos]. *Education and Cultivation*, (10), 22-23.
- Lu, Jingsheng (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11 (32), 45-56.
- Lu, Jingsheng (2009). 构建具有国情特色的西班牙语教学体系 [Establecimiento del currículo de la enseñanza del español adecuado al contexto chino]. En Z. X. Zhuang y W. Z. Hu (Eds.), 中国外语教育发展战略论坛 [Foro de estrategias para el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China] (pp. 119-134). Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Lu, Jingsheng (2014). Distancia lingüística: observaciones sobre manuales y materiales didácticos del ELE adecuados al contexto chino. *Monográficos SINOELE*, (10), 198-212. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_198-212.pdf
- Lu, Jingsheng (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: La enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *XXV Congreso internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 63-75). Madrid, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43 (3), 701-717.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-287.

- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14, 321-341.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Lyster, R. (2011). Content-based second language teaching. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, (Vol. 2, pp. 611-630). Nueva York, NY: Routledge.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Marro, C. C. y Sánchez M. Á. M (2012). *De ley. Manual de español jurídico*. Madrid, España: SGEL.
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D. y Zielonka, B. (2005). *Project D3 - CLIL matrix. The CLIL quality matrix. Central workshop report 6/2005*. Graz, Austria: European Centre of Modern Languages. Recuperado de http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf
- Marsh, D. y Langé, G. (Eds.) (1999). *Implementing content and language integrated learning*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Martín, J. (1991). *Normas de uso del lenguaje jurídico*. Granada, España: Comares.
- Martín del Pozo, M. Á. (2014). *Aproximación lingüístico-didáctica al discurso académico de la clase magistral en la formación del profesorado universitario en contextos bilingües* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de

<http://eprints.ucm.es/31165/1/T36028.pdf>

Martín del Pozo, M. Á. (2017). CLIL and ESP: Synergies and mutual inspiration. *International Journal of Language Studies*, 11 (4), 29-48.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/64024/1/01.%20EMP_1de3.pdf

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford, UK: MacMillan Education.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.

Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Morales, E. R. y Artiguez, B. P. (2017). *Letrado, tiene la palabra*. Madrid, España: La Ley Actualidad.

Morrison, D. M. y Low, G. (1983). Monitoring and the second language learners. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 228-250). New York, NY: Longman.

Ortiz, M. (2001). *Introducción al español jurídico. Principios del sistema jurídico español y su lenguaje para juristas extranjeros*. Granada, España: Comares.

Ortiz, M. y Pérez, V. (2002). *Léxico jurídico para estudiantes*. Madrid, España: Tecnos.

Ortolán, M. (1986). *Instituciones de justiniano*. Buenos Aires, Argentina: Heliasta.

- Otten, E. (1993). *Work 12A: Bilingual education in secondary schools: Learning and teaching non-language subjects through a foreign language*. Strasbourg, France: The Council for Cultural Co-operation European Commission.
- Pastor, J. L. M. (2004). La enseñanza del español jurídico. En J. S., Lobato y I. S. Gargallo (Eds), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1165-1184). Madrid, España: SGEL.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51 (2), 144-156.
- Pérez Torres, I. (1997-2017). *Isabel's ESL site*. Recuperado de <http://www.isabelperez.com/clil.htm>
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: An exploratory study. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 39-55.
- Raimes, A. (1980). Writing and learning across the curriculum: The experience of a faculty seminar. *College English*, 41, 797-801.
- Ranta, L. y Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. En R. DeKeyser (Ed.), *Practicing for second language use: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Rodríguez, B. (1997). Argot y lenguaje coloquial. En A. Briz, J. R. Gómez Molina, M. J. Martínez y Grupo Val. Es. (Eds.), *Pragmática y gramática del español hablado* (pp. 225-239). Valencia, España: Universidad de Valencia-Pórtico.
- Rodríguez, M. (Dir.), Segovia, M. y Juménez-Díaz, A. (2011). *Guía de español jurídico para extranjeros*. La Coruña, España: Netbiblo.
- Ruiz-Garrido, M. y Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. En D. Marsh *et al.* (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 179-188). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Ruiz-Rico Ruiz, J. M. (2010). *Manual básico de Derecho civil (Adaptado a los nuevos estudios de grado)*. Madrid, España: Tecnos.
- Saez, C. P. (2009). La transferencia de instrucción: Estudio de interlengua sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (5), 55-86.
- Salillas, R. (1896). *El delincuente español*. Madrid, España: Victoriano Suárez.
- San Ginés, A. P. y Arjonilla, E. O. (1997). *Introducción a la traducción jurídica y jurada*. Granada, España: Comares.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España). Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/2055/6/AsgVideo2C6de11.wmv?sequence=1>
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*,

20 (4), 617-648.

Short, D. J. (2002). Language learning in sheltered social studies classes. *TESOL Journal*, 11 (1), 18-24.

Silva Corvalán, C. (2001) *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Smith, J. y Paterson, F. (1998). *Positively bilingual: Classroom strategies to promote the achievement of bilingual learners*. Nottingham, UK: Nottingham Education Authority.

Spratt, M., Pulverness, A. y Williams, M. (2007). *The TKT course*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Tian, Shen (2016). 外语教学法及其在西班牙语教学中的应用 [Los enfoques didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras y su aplicación en la enseñanza del español]. *Journal of Language and Literature Studies*, (5), 130-131.

University of Chicago (2010). *The Chicago manual of style* (16 ed.). Chicago, IL: Author.

University of International Business and Economics (UIBE, 2015a). 外语学院各专业(经贸方向)培养方案 [Currículo de titulaciones (orientadas al comercio y la economía) de la Facultad de Lenguas Extranjeras]. Beijing, China: School of Foreign Studies, University of International Business and Economics. Recuperado de <http://sfs.uibe.edu.cn/xkjs/bkpyfa/25876.htm>

University of International Business and Economics (UIBE, 2015b). 西班牙语专业(经贸方向)教学计划 [*Plan de estudios de Estudios Hispánicos orientados al comercio y la economía*]. Beijing, China: School of Foreign Studies, University of International Business and Economics. Recuperado de <http://sfs.uibe.edu.cn/xkjs/bkpyfa/25882.htm>

University of International Business and Economics (UIBE, 2015c). 外语学院学生就业 [*Empleo de los graduados de la Facultad de Lenguas Extranjeras*]. Beijing, China: School of Foreign Studies, University of International Business and Economics. Recuperado de <http://sfs.uibe.edu.cn/xsyd/xsjy/index.htm>

University of International Business and Economics (UIBE, s. f.). 西班牙语系师资队伍 [*Profesorado del Departamento de Lengua Española*]. Beijing, China: School of Foreign Studies, University of International Business and Economics. Recuperado de <http://sfs.uibe.edu.cn/szdw/xbyyx/index.htm>

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York, NY: Longman.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.

Vásquez, D. A. L. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13 (26), 197-200.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

- Vollmer, H. J. (2006). Fachlichkeit und sprachlichkeit: Zwischenbilanz eines DFG-projekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 17 (2), 201-244.
- Vollmer, H. J. (2008). Constructing tasks for content and language integrated learning and assessment. En J. Eckerth y S. Siekmann (Eds.), *Task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives* (pp. 227-290). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), 159-180.
- Wang, Guan (2016). 经贸西班牙语应用型人才培养策略探析 [Estudio sobre las estrategias en la formación de profesionales del español con fines comerciales y económicos]. *Heilongjiang Education*, (9), 77-78.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wu, Shulian (2002). 再探大学分类 [Nueva clasificación de universidades]. *Science of Science and Management*, 23 (10), 51-56.
- Xabier San Isidro, F. (2016). En M. Llobera *et al.* , *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Barcelona, España: Difusión.
- Yu, Miao (2015).应用型人才培养模式下西班牙语教学方法改革探索 [Investigación sobre las propuestas de reforma de los enfoques didácticos de la enseñanza del español con fines profesionales]. *Technology Wind*, (23), 192.
- Zavala, V. (2008). La Literacidad, o lo que la gente " hace" con la lectura y la escritura. *Textos*

de Didáctica de la Lengua y la Literatura, (47), 71-79.

Zhao, Yue (2017). 探索西班牙语复合型人才培养的新模式 [Investigación sobre el nuevo modelo educativo para la formación de profesionales compuestos del español]. *Education and Cultivation*, (4), 64-65.

Zheng, Shujiu (2015). 全国高等院校西班牙语教育研究 [Estudio de la enseñanza de lengua hispánica en universidades de China]. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.

Zheng, Shujiu, Liu, Yuanqi y Wang, Mengmeng (2011). 全国高等院校西班牙语专业本科课程研究:现状与改革 [Estudio de las asignaturas de la carrera de Estudios Hispánicos en las universidades chinas: Situación actual y propuestas de reforma]. *Foreign Language Teaching and Research*, 43 (4), 574-582.

Zhou, Qiang y Guo, Wenhui (2016). Estimación de nivel de español al alumnado chino del segundo año de licenciatura. *Publicaciones Didácticas*, (73), 107-112.

Zydatiβ, W. (1974). A Kiss of Life for the Notion of Error. *IRAL*, 13, 231-237.

REFERENCIAS DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Álvarez, M. y Álvarez Martínez, M. A. (2011-2012). *Escritura A1-A2/B1/B2*. Madrid, España: Anaya.

Álvarez, M. y Ma, Zheng (2013-2014). 循序渐进西班牙语写作初级/中级上/中级下 [*Escritura A1-A2/B1/B2*]. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.

Cao, Yufei (2014). 实用西班牙语写作 [*Escribe en español*]. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press.

Criado, E. (2006). *Expresión escrita-iniciación A1-A2*. Madrid, España: enClave ELE.

Dong, Yansheng y Liu, Jian (1999-2008). 现代西班牙语 [*Español moderno*] (6 vols.). Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dong, Yansheng y Liu, Jian (2014-2016). 现代西班牙语(新版) [*Español moderno*] (nueva edición, 3 vols.). Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press.

Felices, Á., Iriarte, E., Núñez, E. y Calderón, M. Á. (2010). *Cultura y negocios: El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid, España: Edinumen.

Felices, A. y Zhao, Xuemei (2012). 经贸西班牙语 [*Cultura y negocios: El español de la economía española y latinoamericana*]. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press. [Referido en ocasiones como *Cultura y Negocios en el texto*]

Frank, C., Rinvolucrí, R. y Gila, P. M. (2012). *Escritura creativa*. Madrid, España: SGEL.

- García del Río, C. y San Isidro Agrelo, F. X. (2016). *¿Cristóbal Colón usaba GPS? (tareas AICLE en español)*. Barcelona, España: Difusión.
- Grievesson, M. y Superfine, W. (2012). *The CLIL resource pack*. Surrey, UK: Delta.
- Martínez, L. y Sabater, L. M. (2016). *Socios 2: Curso de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona, España: Difusión. [Referido en ocasiones como *Socios 2* en el texto]
- Pastor, E., Wang, Liping, Chen, Danna y Xu, Ruihua (2014). 职场西班牙语写作 [*Escritura de español profesional*]. Shanghai, China: Shanghai Foreign Language Education Press.
- San Baulenas, N., Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2012). *Bitácora 2*. Barcelona, España: Difusión.
- San Baulenas, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2016). *Bitácora 2* (nueva edición). Barcelona, España: Difusión.
- Siles, J. y Sánchez Maza, J. (2001-2007). *Curso de lectura, conversación y redacción (Nivel elemental/superior)*. Madrid, España: SGEL.
- Villegas, M. A., María de los Ángeles, V. y Blázquez, M. J. (2013). *La preparación de la expresión escrita del DELE A2*. Barcelona, España: Octaedro.
- Zhao, Xuemei y Li, Ziyang (2015). 西班牙语经贸应用文(第二版) [*Correspondencia comercial en español y contratos más utilizados en los negocios internacionales*] (2 ed.). Beijing, China: University of International Business and Economics Press.

ANEXOS DIGITALES

Anexo I

- a. Lista de universidades chinas que ofertan la enseñanza del español
- b. Lista de empresas chinas que mantienen relaciones comerciales con países hispánicos

Anexo II

- a. Programas correspondientes a algunas asignaturas representativas del currículo de Estudios Hispánicos en universidades chinas
- b. Programas correspondientes a algunas asignaturas del currículo de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y la Economía de UIBE
- c. Programas correspondientes a algunas asignaturas del currículo del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL

Anexo III

- a. Corpus de traducciones de Cultura-3
- b. Corpus de redacciones de Comercio-3
- c. Corpus de redacciones de Derecho-2

Anexo IV

- a. Cuestionario dirigido al alumnado chino sobre el aprendizaje de la expresión escrita en español
- b. Respuestas de los alumnos informantes
- c. Cuestionario sobre la contribución de los materiales de E/LE en la enseñanza de la expresión escrita
- d. Respuestas de los profesores informantes

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Objetivos didácticos de AICLE de acuerdo con la estructura 4Cs</i>	42
Tabla 2. <i>Correspondencia entre LFE, LFA con el Tríptico del Lenguaje del enfoque AICLE</i>	72
Tabla 3. <i>Instrumento para evaluar las competencias en tareas escritas basadas en contenidos específicos</i>	77
Tabla 4. <i>Perspectivas holísticas y criterios analíticos para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos</i>	78
Tabla 5. <i>Correspondencia entre el Tríptico del Lenguaje, los conocimientos de la taxonomía de Bloom y los componentes didácticos en AICLE</i>	90
Tabla 6. <i>Escalas ilustrativas de descriptores de los niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo</i>	94
Tabla 7. <i>Correspondencia de los niveles de la jerarquía de la expresión escrita en AICLE con las características del discurso escrito y el Tríptico del Lenguaje</i>	101
Tabla 8. <i>Uso de las modalidades de enseñanza de la expresión escrita en AICLE en función del nivel de estudiantes</i>	110
Tabla 9. <i>Criterios para la evaluación de materiales didácticos en AICLE</i>	121
Tabla 10. <i>Inventarios del Programa de Cursos Básicos y el Programa de Cursos Superiores</i>	139
Tabla 11. <i>Distribución general del plan de estudios de la carrera en Estudios Hispánicos de UIBE en créditos ECTS, por tipo de materias</i>	165
Tabla 12. <i>Organización temporal del plan de estudio de la carrera en Estudios Hispánicos de UIBE</i>	166
Tabla 13. <i>Distribución general de los tipos de materias y créditos del plan de estudios del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL</i>	175
Tabla 14. <i>Organización temporal de los cursos 1 y 2 del plan de estudios del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL</i>	177
Tabla 15. <i>Organización temporal de los cursos 3 y 4 del plan de estudios del Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL</i>	178

Tabla 16. <i>Organización temporal y temario de las clases del Curso Internacional para el grupo de Derecho de 2016</i>	186
Tabla 17. <i>El perfil general y la experiencia del aprendizaje de los grupos participantes</i>	198
Tabla 18. <i>Diseño de las tareas escritas para evaluar a los tres grupos de estudio</i>	201
Tabla 19. <i>Taxonomía de las perspectivas holísticas y criterios analíticos para evaluar la expresión escrita basada en contenidos específicos</i>	209
Tabla 20. <i>Criterio 1. Descriptores e indicadores para medir los contenidos originales</i>	211
Tabla 21. <i>Criterio 1a. Descriptores e indicadores para medir la comprensión del tema y el desarrollo de informaciones disciplinares</i>	212
Tabla 22. <i>Criterio 1b. Descriptores e indicadores para medir la aportación de reflexiones personales</i>	213
Tabla 23. <i>Criterio 2. Descriptores e indicadores para medir la construcción de contenidos en las oraciones compuestas y variadas</i>	215
Tabla 24. <i>Criterio 3. Descriptores e indicadores para medir la coherencia y la cohesión efectiva entre oraciones</i>	216
Tabla 25. <i>Criterio 4. Descriptores e indicadores para medir la organización lógica de los contenidos en la macroestructura del texto</i>	217
Tabla 26. <i>Criterio 5. Descriptores e indicadores para medir la corrección morfosintáctica, léxica y ortográfica</i>	219
Tabla 27. <i>Criterio 6. Descriptores e indicadores para medir el uso adecuado de la formalidad, la modalidad y las formulaciones concisas</i>	220
Tabla 28. <i>Criterio 7. Descriptores e indicadores para medir el uso correcto y suficiente del vocabulario general académico según las relaciones semánticas y sintácticas</i>	221
Tabla 29. <i>Criterio 8. Descriptores e indicadores para medir el uso correcto y suficiente de la terminología y las expresiones específicas de la disciplina referente</i>	222
Tabla 30. <i>Estadística de los indicadores totales de las traducciones de Cultura-3</i>	227
Tabla 31. <i>Estadística de los indicadores de las perspectivas holísticas de Cultura-3</i> ..	228
Tabla 32. <i>Estadística de los indicadores de los criterios analíticos de Cultura-3</i>	231

Tabla 33. <i>Estadística de los indicadores totales de las redacciones de Comercio-3</i>	264
Tabla 34. <i>Estadística de los indicadores de las perspectivas holísticas de Comercio-3</i>	266
Tabla 35. <i>Estadística de los indicadores de los criterios analíticos de Comercio-3</i>	267
Tabla 36. <i>Estadística de los indicadores totales de las redacciones de Derecho-2</i>	295
Tabla 37. <i>Estadística de los indicadores de las perspectivas holísticas de Derecho-2</i> .	297
Tabla 38. <i>Estadística de los indicadores de los criterios analíticos de Derecho-2</i>	298
Tabla 39. <i>Comparación de la edad de los participantes</i>	339
Tabla 40. <i>Comparación del sexo de los participantes</i>	339
Tabla 41. <i>Comparación de la carrera universitaria de la que proceden los participantes</i>	339
Tabla 42. <i>Comparación de la experiencia en el estudio del español</i>	341
Tabla 43. <i>Comparación de la experiencia en el estudio del inglés</i>	341
Tabla 44. <i>Comparación del nivel de ingles</i>	341
Tabla 45. <i>Comparación del nivel de la expresión escrita en español e inglés</i>	342
Tabla 46. <i>Comparación de las dificultades en la expresión escrita</i>	343
Tabla 47. <i>Comparación de las asignaturas que han contribuido en la expresión escrita según los participantes</i>	344
Tabla 48. <i>Comparación de los métodos y prácticas utilizadas para aprender la expresión escrita</i>	346
Tabla 49. <i>Comparación de las estrategias previas a la expresión escrita</i>	347
Tabla 50. <i>Comparación de las estrategias empleadas durante la expresión escrita</i>	347
Tabla 51. <i>Comparación de las estrategias posteriores a la expresión escrita</i>	348
Tabla 52. <i>Comparación de las ayudas que necesitan los participantes en el aprendizaje de la expresión escrita en español</i>	349
Tabla 53. <i>Comparación de los modos de control de los factores afectivos en el aprendizaje de la expresión escrita</i>	351

Tabla 54. <i>Resumen de las necesidades del alumnado chino en la expresión escrita</i>	352
Tabla 55. <i>Corpus de los materiales didácticos analizados en el trabajo</i>	368
Tabla 56. <i>Fichas AAM (Fichas para el Análisis AICLE de Materiales)</i>	370
Tabla 57. <i>Los textos de español en las unidades de Español Moderno 3</i>	380
Tabla 58. <i>Los materiales socioculturales en las unidades de Español Moderno 3</i>	381
Tabla 59. <i>Resumen comparativo de Español Moderno 3 y Bitácora 2</i>	429
Tabla 60. <i>Resumen comparativo de Escritura B1 y Escritura Creativa</i>	452
Tabla 61. <i>Tabla de contenidos de Cultura y Negocios</i>	454
Tabla 62. <i>Tabla de contenidos, unidad 1 de Cultura y Negocios</i>	458
Tabla 63. <i>Título y tarea final de las unidades didácticas de Socios 2</i>	472
Tabla 64. <i>Resumen comparativo de Cultura y Negocios y Socios 2</i>	494
Tabla 65. <i>Correspondencia de niveles entre el material, el Marco Común Europeo y el currículo del Grupo de Derecho</i>	500
Tabla 66. <i>Syllabus de la asignatura de Expresión Escrita Jurídica en Español adaptada al Grupo de Derecho de CUPL</i>	501
Tabla 67. <i>Objetivos didácticos de los elementos no lingüísticos del material AICLE para la expresión escrita</i>	503
Tabla 68. <i>Objetivos didácticos de la dimensión cultural del material AICLE para la expresión escrita</i>	504
Tabla 69. <i>Objetivos didácticos de la dimensión comunicativa para el nivel básico</i>	505
Tabla 70. <i>Objetivos didácticos de la dimensión comunicativa para el nivel intermedio</i>	506
Tabla 71. <i>Objetivos didácticos de la dimensión comunicativa para el nivel avanzado</i>	507
Tabla 72. <i>Inventarios del diseño curricular de la expresión escrita AICLE</i>	508
Tabla 73. <i>Temas y situaciones jurídicas en el currículo de la expresión escrita</i>	510
Tabla 74. <i>Inventario de los conocimientos jurídicos</i>	512
Tabla 75. <i>Inventario de los referentes culturales</i>	516

Tabla 76. <i>Inventario de los saberes socioculturales hispánicos</i>	518
Tabla 77. <i>Inventario de las nociones generales y específicas</i>	521
Tabla 78. <i>Inventario de la gramática</i>	528
Tabla 79. <i>Inventario de la ortografía</i>	536
Tabla 80. <i>Inventario de los marcadores del discurso</i>	538
Tabla 81. <i>Inventario de las funciones</i>	540
Tabla 82. <i>Inventario de los géneros escritos</i>	550
Tabla 83. <i>Esquema del material para el nivel básico</i>	555
Tabla 84. <i>Esquema del material para el nivel intermedio</i>	556
Tabla 85. <i>Esquema del material para el nivel avanzado</i>	557
Tabla 86. <i>Comparación de las características de Estudios Hispánicos Orientados al Comercio y Economía de UIBE y el Grupo de Derecho Especializado en la Lengua Española de CUPL</i>	612
Tabla 87. <i>Conclusiones derivadas del análisis de los materiales de E/LE en China y en España</i>	615

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Dimensión de procesos cognitivos de la taxonomía de Bloom (1956). Versión revisada por Anderson y Krathwohl (2001).....	37
<i>Figura 2.</i> Dimensión de los conocimientos adaptada de la taxonomía de Bloom (1956). Traducción y elaboración propia a partir de Anderson y Krathwohl (2001).....	38
<i>Figura 3.</i> Estructura 4Cs de Coyle (2007). Traducción y elaboración propia a partir de Coyle <i>et al.</i> (2010, p. 41).	40
<i>Figura 4.</i> Aprendizaje y uso de la lengua de AICLE. Traducción y elaboración propia a partir de Coyle <i>et al.</i> (2010).....	45
<i>Figura 5.</i> Matriz de AICLE. Traducción y elaboración propia a partir de Coyle (1999, p.50).	48
<i>Figura 6.</i> Zona de Desarrollo Próximo expandido. Traducción y elaboración propia a partir de van Lier (2004).	51
<i>Figura 7.</i> Andamiaje en las etapas del <i>Counter Balanced Approach</i> de AICLE. Elaboración propia a partir de Dodge (2001) y van Lier (2004).	53
<i>Figura 8.</i> El aprendizaje de la expresión escrita en AICLE con la ayuda de otras destrezas comunicativas. Elaboración propia a partir de Lyster (2007).....	60
<i>Figura 9.</i> El proceso de aprendizaje de la expresión escrita en AICLE. Elaboración propia a partir de Mehisto <i>et al.</i> (2008).....	61
<i>Figura 10.</i> Modelo de las competencias basadas en contenidos específicos en la expresión escrita. Elaboración propia a partir de Vollmer (2008, p. 238).	76
<i>Figura 11.</i> Pirámide de AICLE. Traducción y elaboración propia a partir de Meyer (2010, p. 24).	79
<i>Figura 12.</i> Posibilidades de uso de recursos y algunos tipos de actividades de AICLE (Pérez Torres, I., 1997-2017).....	85
<i>Figura 13.</i> Jerarquía de tres niveles de la expresión escrita en AICLE.....	100
<i>Figura 14.</i> Factores que debemos considerar en la evaluación de materiales didácticos. Elaboración propia adoptada del término <i>materiales curriculares</i> en el <i>Diccionario de Términos Clave de ELE</i> , Instituto Cervantes, 2008	120
<i>Figura 15.</i> Matriz para evaluar los materiales didácticos en AICLE. Elaboración propia adoptada de la Matriz de AICLE de Coyle (1999).	122

<i>Figura 16.</i> Una página del Inventario de Vocabulario del <i>Programa de Cursos Superiores</i> .	141
<i>Figura 17.</i> Una página del Inventario de Gramática del <i>Programa de Cursos Básicos</i> .	142
<i>Figura 18.</i> Una página del Inventario de Funciones del <i>Programa de Cursos Básicos</i> .	143
<i>Figura 19.</i> Tabla de contenidos de <i>Español Moderno 3</i> .	379
<i>Figura 20.</i> El campo de batalla de la guerra numantina.	394
<i>Figura 21.</i> Cerco perfecto del ejército romano.	394
<i>Figura 22.</i> Resistencia numantina en la hoguera.	394
<i>Figura 23.</i> Índice de <i>Bitácora 2</i> , imagen 1.	404
<i>Figura 24.</i> Índice de <i>Bitácora 2</i> , imagen 2.	405
<i>Figura 25.</i> Índice de <i>Bitácora 2</i> , imagen 3.	406
<i>Figura 26.</i> Índice de <i>Bitácora 2</i> , imagen 4.	407
<i>Figura 27.</i> Prefacio de <i>Bitácora 2</i> , imagen 1.	408
<i>Figura 28.</i> Prefacio de <i>Bitácora 2</i> , imagen 2.	409
<i>Figura 29.</i> Punto de partida de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> , imagen 1.	412
<i>Figura 30.</i> Punto de partida de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> , imagen 2.	413
<i>Figura 31.</i> Dossier 01 de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> . Preguntas sobre el texto.	414
<i>Figura 32.</i> Dossier 01 de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> . Actividades sobre el tema.	415
<i>Figura 33.</i> Sección de la «Agenda de aprendizaje» 01 de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> .	420
<i>Figura 34.</i> Sección del «Taller de uso 01» de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> .	421
<i>Figura 35.</i> Sección de «Proyectos» de la unidad 6 de <i>Bitácora 2</i> .	424
<i>Figura 36.</i> Modelo de oferta laboral del género anuncio, capítulo 1 de <i>Escritura B1</i> .	435
<i>Figura 37.</i> Actividad 1.2.C.4, unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i> .	462
<i>Figura 38.</i> Actividad 1 de la unidad 6 de <i>Socios 2</i> .	476

<i>Figura 39. Actividad 2 de la unidad 6 de Socios 2.</i>	477
<i>Figura 40. Actividad 4 de la unidad 6 de Socios 2.</i>	478
<i>Figura 41. Actividad 5 de la unidad 6 de Socios 2, imagen 1.</i>	479
<i>Figura 42. Actividad 5 de la unidad 6 de Socios 2, imagen 2.</i>	480
<i>Figura 43. Actividad 7 de la unidad 6 de Socios 2, imagen 1.</i>	481
<i>Figura 44. Actividad 7 de la unidad 6 de Socios 2, imagen 2.</i>	482
<i>Figura 45. Actividad 8 de la unidad 6 de Socios 2.</i>	483
<i>Figura 46. Tarea final de la unidad 6 de Socios 2.</i>	489

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Asignaturas que combinan el español y materias no lingüísticas en el currículo de Estudios Hispánicos de las universidades chinas.	157
<i>Gráfico 2.</i> Asignaturas sobre la cultura hispánica en el currículo de Estudios Hispánicos de las universidades chinas.	158
<i>Gráfico 3.</i> Relación entre el número de profesores y el tipo de formación académica en el Departamento de Lengua Española de la UIBE.	163
<i>Gráfico 4.</i> Distribución en cursos y cuatrimestres de las asignaturas del plan de estudios de Estudios Hispánicos de UIBE.	168
<i>Gráfico 5.</i> Distribución de las asignaturas en los tres primeros cursos del Grupo de Derecho de CUPL.	179
<i>Gráfico 6.</i> Distribución de las horas dedicadas a los tipos de actividad en el Curso Internacional para el grupo de Derecho.	187
<i>Gráfico 7.</i> Horas de formación de los tres grupos examinados, por tipo de asignaturas.	200
<i>Gráfico 8.</i> Indicadores obtenidos por los participantes de Cultura-3.	227
<i>Gráfico 9.</i> Indicadores obtenidos por los participantes de Cultura-3 en las tres perspectivas holísticas.	229
<i>Gráfico 10.</i> Indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Cultura-3.	232
<i>Gráfico 11.</i> Dificultades en la traducción de Cultura-3.	247
<i>Gráfico 12.</i> Asignaturas que han contribuido en la traducción según los participantes de Cultura-3.	248
<i>Gráfico 13.</i> Experiencia en el estudio del inglés de los participantes de Cultura-3.	249
<i>Gráfico 14.</i> Nivel de inglés de los participantes de Cultura-3.	250
<i>Gráfico 15.</i> Nivel de la expresión escrita en español e inglés de los participantes de Cultura-3.	250
<i>Gráfico 16.</i> Métodos y prácticas para aprender la expresión escrita utilizados por los participantes de Cultura-3.	253

<i>Gráfico 17.</i> Estrategias previas a la traducción que emplean los participantes de Cultura-3.....	255
<i>Gráfico 18.</i> Estrategias que emplean los participantes de Cultura-3 durante la traducción.	255
<i>Gráfico 19.</i> Estrategias posteriores a la traducción que emplean los participantes de Cultura-3.	256
<i>Gráfico 20.</i> Ayudas que necesitan los participantes de Cultura-3 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.....	258
<i>Gráfico 21.</i> Modos de control de los factores afectivos que emplean los participantes de Cultura-3 en el aprendizaje de la expresión escrita.	260
<i>Gráfico 22.</i> Indicadores obtenidos por los participantes de Comercio-3.....	265
<i>Gráfico 23.</i> Indicadores obtenidos por los participantes de Comercio-3 en las tres perspectivas holísticas.....	266
<i>Gráfico 24.</i> Indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Comercio-3.	268
<i>Gráfico 25.</i> Dificultades en la redacción de Comercio-3.	282
<i>Gráfico 26.</i> Asignaturas que han contribuido en la redacción según los participantes de Comercio-3.	283
<i>Gráfico 27.</i> Experiencia en el estudio del inglés de los participantes de Comercio-3...	284
<i>Gráfico 28.</i> Nivel de inglés de los participantes de Comercio-3.	285
<i>Gráfico 29.</i> Nivel de la expresión escrita en español e inglés de los participantes de Comercio-3.	285
<i>Gráfico 30.</i> Métodos y prácticas para aprender la expresión escrita utilizados por los participantes de Comercio-3.	287
<i>Gráfico 31.</i> Estrategias previas a la redacción que emplean los participantes de Comercio-3.....	289
<i>Gráfico 32.</i> Estrategias que emplean los participantes de Comercio-3 durante la redacción de Comercio-3.....	289
<i>Gráfico 33.</i> Estrategias posteriores a la redacción que emplean los participantes de Comercio-3.	289

<i>Gráfico 34.</i> Ayudas que necesitan los participantes de Comercio-3 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.....	292
<i>Gráfico 35.</i> Indicadores obtenidos por los participantes de Derecho-2.....	296
<i>Gráfico 36.</i> Indicadores obtenidos por los participantes de Cultura-3 en las tres perspectivas holísticas.....	297
<i>Gráfico 37.</i> Indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Derecho-2.....	299
<i>Gráfico 38.</i> Dificultades en la redacción de Derecho-2.....	319
<i>Gráfico 39.</i> Asignaturas que han contribuido en la redacción según los participantes de Derecho-2.....	320
<i>Gráfico 40.</i> Experiencia en el estudio del español de los participantes de Derecho-2. .	322
<i>Gráfico 41.</i> Experiencia en el estudio del inglés de los participantes de Derecho-2.....	323
<i>Gráfico 42.</i> Nivel de inglés de los participantes de Derecho-2.	323
<i>Gráfico 43.</i> Nivel de la expresión escrita en español e inglés de los participantes de Derecho-2.....	324
<i>Gráfico 44.</i> Experiencia en el estudio de otros idiomas de los participantes de Derecho-2.	325
<i>Gráfico 45.</i> Métodos y prácticas para aprender la expresión escrita utilizados por los participantes de Derecho-2.	326
<i>Gráfico 46.</i> Estrategias previas a la redacción que emplean los participantes de Derecho-2.....	328
<i>Gráfico 47.</i> Estrategias que emplean los participantes de Derecho-2 durante la redacción.	328
<i>Gráfico 48.</i> Estrategias posteriores a la redacción que emplean los participantes de Derecho-2.....	329
<i>Gráfico 49.</i> Ayudas que necesitan los participantes de Derecho-2 en el aprendizaje de la expresión escrita en español.....	331
<i>Gráfico 50.</i> Modos de control de los factores afectivos que emplean los participantes de Derecho-2 en el aprendizaje de la expresión escrita.....	332
<i>Gráfico 51.</i> Comparación de los indicadores totales obtenidos por los participantes de Cultura-3, Comercio-3 y Derecho-2.	336

<i>Gráfico 52.</i> Comparación de los indicadores obtenidos por los tres grupos en las perspectivas holísticas.....	337
<i>Gráfico 53.</i> Comparación de los indicadores de los criterios analíticos obtenidos por los participantes de Cultura-3, Comercio-3 y Derecho-2.	337
<i>Gráfico 54.</i> Contenidos temáticos que presentan los textos del manual <i>Español Moderno 3</i>	382
<i>Gráfico 55.</i> Tipología de los textos en <i>Español Moderno 3</i>	383
<i>Gráfico 56.</i> Referentes culturales incluidos en los materiales socioculturales de <i>Español Moderno 3</i>	385
<i>Gráfico 57.</i> Pertenencia sociocultural de los materiales de <i>Español Moderno 3</i>	386

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1.</i> Hoja de autoevaluación del enfoque AICLE. Elaboración propia a partir de García Santa-Cecilia (1999).....	125
<i>Cuadro 2.</i> Ficha correspondiente a la tarea de traducción para el grupo Cultura-3.	202
<i>Cuadro 3.</i> Ficha correspondiente a la tarea de redacción libre para el grupo Comercio-3.	202
<i>Cuadro 4.</i> Ficha correspondiente a la tarea de redacción libre para el grupo Derecho-2.	203
<i>Cuadro 5.</i> Cuestionario sobre el aprendizaje de la expresión escrita en español entregado a cada participante tras la realización de la tarea escrita.	205
<i>Cuadro 6.</i> Primer texto <i>input</i> de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	390
<i>Cuadro 7.</i> Listado del vocabulario de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	391
<i>Cuadro 8.</i> Nombres propios de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	391
<i>Cuadro 9.</i> Notas ortográficas de los verbos de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	391
<i>Cuadro 10.</i> Algunos vocablos usuales de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	392
<i>Cuadro 11.</i> Gramática de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	392
<i>Cuadro 12.</i> Ficha que proponemos para la actividad complementaria del <i>input</i> de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	395
<i>Cuadro 13.</i> Actividad VI de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	396
<i>Cuadro 14.</i> Actividad VIII de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	396
<i>Cuadro 15.</i> Ejercicio 3 de la actividad XIV de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	396
<i>Cuadro 16.</i> Ficha que proponemos para la actividad complementaria del dictado de la unidad 6 de <i>Español Moderno 3</i>	400
<i>Cuadro 17.</i> Ficha que proponemos para la actividad E del «Taller de uso» 01 de <i>Bitácora 2</i>	423
<i>Cuadro 18.</i> Índice de <i>Escritura B1</i>	430

<i>Cuadro 19.</i> Parte teórica en la que se introduce las características de los textos funcionales, capítulo 1 de <i>Escritura BI</i>	433
<i>Cuadro 20.</i> Características y estructura de una instancia, <i>Escritura BI</i>	434
<i>Cuadro 21.</i> Explicación del uso de un texto anuncio en distintos contextos, capítulo 1 de <i>Escritura BI</i>	436
<i>Cuadro 22.</i> Tarea escrita 6 del capítulo 1 de <i>Escritura BI</i>	441
<i>Cuadro 23.</i> Tarea escrita 4 del capítulo 1 de <i>Escritura BI</i>	442
<i>Cuadro 24.</i> Ficha que proponemos para proporcionar andamiaje en la tarea 4 del capítulo 1 de <i>Escritura BI</i>	443
<i>Cuadro 25.</i> Actividad 33 de <i>Escritura Creativa</i>	448
<i>Cuadro 26.</i> Ficha que proponemos para la autoevaluación de la expresión escrita de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	456
<i>Cuadro 27.</i> Vocabulario y notas lingüísticas de la sección 1 de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	460
<i>Cuadro 28.</i> Actividad 1.2.C.2 de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	463
<i>Cuadro 29.</i> Actividades 1.4.C de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	463
<i>Cuadro 30.</i> Actividades 1.3.C.1 y 1.3.C.2 de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	464
<i>Cuadro 31.</i> Actividades 1.3.C.4/5 de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	465
<i>Cuadro 32.</i> Ficha que proponemos de andamiaje para facilitar las actividades de 1.3.C de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	466
<i>Cuadro 33.</i> Actividad 1.2.D de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	467
<i>Cuadro 34.</i> Actividad 1.3.C.3 de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	467
<i>Cuadro 35.</i> Ficha que proponemos para la actividad 1.2.D de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	469
<i>Cuadro 36.</i> Ficha que proponemos para el ejercicio oral de la actividad 1.3.C.3 de la unidad 1 de <i>Cultura y Negocios</i>	470
<i>Cuadro 37.</i> Índice de la unidad 6 de <i>Socios 2</i>	473
<i>Cuadro 38.</i> Ficha que proponemos para la actividad 1C de la unidad 6 de <i>Socios 2</i>	487

Cuadro 39. Ficha que proponemos para la actividad 4 de la unidad 6 de Socios 2.....487