Español con Fines Específicos en contexto universitario: una propuesta didáctica para el desarrollo de la producción escrita en estudiantes germanohablantes de nivel B2/C1

Esther Patrocinio Sánchez
Ludwig-Maximilians-Universität München (Sprachenzentrum), Alemania

Resumen

Cada vez más empresas y universidades demandan profesionales que desarrollen su personalidad y actividad laboral en una lengua extranjera. Es el reflejo de este mundo global, pluricultural y multilingüe en el que vivimos. Se requiere escritura que genere interés, que atrape al lector para la página web y para las redes sociales de las empresas; escritura para vender, sin que parezca que se está vendiendo y todo ello, en una lengua distinta a nuestra L1. Este es el motivo por el que ofrecemos a los estudiantes universitarios germanohablantes el aula como taller de escritura con fines específicos; un espacio de ensayo-error para practicar su composición textual con vistas a su futuro laboral o académico. La propuesta se fundamenta en el análisis de las dificultades y retos que plantea la producción escrita, en los usos y aplicaciones de la escritura en E/LE, en la influencia de la escritura en entornos electrónicos y en el aumento de herramientas y recursos disponibles en línea. Al finalizar el curso los alumnos cuentan con un portfolio de producciones textuales que podrán enviar a las empresas y universidades donde soliciten unas prácticas o un empleo, como referencias de su destreza comunicativa en español.

Palabras clave: Español para fines específicos, análisis de necesidades, expresión escrita, bolígrafo rojo, lectores críticos, contexto universitario.

1. Introducción: ¿Hablas español y qué más?

Blanca Aguirre Beltrán (2010, p. 49) define la enseñanza del español para la comunicación profesional en el ámbito de los negocios como: "el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión e interacción que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional en el ámbito de los negocios".

Ese es el ámbito para el que estamos preparando a nuestros estudiantes universitarios germanohablantes. Serán mediadores y comunicadores emocionales capaces de demostrar en entrevistas de trabajo, y posteriormente en su labor profesional, que son los candidatos adecuados para el puesto y la empresa en cuestión.

Nuestros alumnos, estudiantes universitarios germanohablantes, quieren estar al día en su campo profesional y académico por lo que participarán en foros, reuniones, proyectos de investigación o de inversión, escribirán en los blogs y/o redes sociales de empresas. Para todo ello, la escritura es una herramienta fundamental; sin olvidar que la expresión escrita es en sí misma una herramienta de aprendizaje para fijar conceptos, representaciones, tomar notas, etc. Pero ¿cómo luchamos contra los prejuicios y dificultades que plantea su aplicación en el aula?

Simplemente recordemos que el aprendizaje va unido a las emociones y a la motivación del alumno. Cuanto mayores sean estas, mayor será la implicación y el interés en el aprendizaje y para ello, contamos con la creatividad que ofrece la expresión escrita como factor de desarrollo del entorno personal de aprendizaje (PLE: *Personal Learning Environment*). Al fin y al cabo, como recuerda Cassany (1993, p. 46), "la enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal" y esto es aún más evidente en la expresión escrita.

2. La enseñanza de la producción escrita en E/LE

Algunos métodos han dado una mayor importancia, y por ello han dedicado más tiempo en el aula, al desarrollo de las destrezas orales, por entender estas como las primordiales para garantizar la comunicación entre el estudiante y los hablantes nativos de la LE que se estudia.

Kiriakí Palapanidi (2012) recoge los distintos enfoques adaptados en la enseñanza de la composición escrita. Hay que destacar que estos no son excluyentes, sino complementarios y que se diferencian por el enfoque en el que se orientan:

ENFOQUE EN EL TEXTO	ENFOQUE EN LA COMPOSICIÓN CONTROLADA	ENFOQUE EN LA L2 DE LA RETÓRICA ACTUAL	ENFOQUE EN EL ESCRITOR	ENFOQUE EN EL CONTENIDO	ENFOQUE EN EL LECTOR	ENFOQUE EN LAS FUNCIONES
Centrada en la gramática (estructuras lingüísticas.) El texto es el producto del escritor.	La escritura se practica a través de la repetición de las estructuras lingüísticas aprendidas. Su objetivo es la práctica intergramatical de los aprendientes.	Basado en las similitudes y diferencias entre la LM del estudiante y la LE que estudia.	Énfasis en lo que hace/piensa el escritor durante la producción del texto.	Supremacía del contenido sobre la forma del texto y su proceso de composición (Informarse – Valorar – Organizar – Esquematizar y componer el texto).	Contexto académico: Audiencia lectora que determina expectativas específicas y modos de comunicarse.	Cada tipo de texto cumple un objetivo comunicativo diferente. Usos de la lengua según objetivo.
Docente corrector	Docente instructor	Docente comparador	Docente orientador	Docente procesador	Docente lector crítico	Docente editor

Tabla 1. Enfoques de la producción escrita en E/LE. Elaboración propia a partir de Palapanidi (2012)

En los últimos enfoques el papel del docente se vuelve más complejo y a la vez interesante: orientador, procesador, lector crítico y editor. El docente pasa de desempeñar un rol de control y supervisión estricta a guiar, casi de manera personal, a los aprendientes en el apasionante mundo de la escritura.

3. Dificultades y retos de la escritura en la clase de E/LE

La escritura ocupa un lugar fundamental en nuestras vidas. Necesitamos escribir para tomar notas, hacer listas, comunicarnos a través de Internet, por correo postal, realizar esquemas, resúmenes, apuntar números de teléfono, direcciones de correo electrónico, resolver trámites en las Administraciones Públicas y ejercer nuestros derechos y deberes ciudadanos como votar, etc. Tradicionalmente hemos enseñado a nuestros estudiantes a escribir para aprobar exámenes, pero no a pensar en escribir como desarrollo del proceso cognitivo que la producción escrita conlleva. Daniel Cassany resume la dificultad de la producción escrita:

> escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca, o que escribir unas pocas líneas de cualquier tipo de texto puede requerir el esfuerzo de muchas horas de trabajo, la consulta de varios diccionarios y manuales o el aprovechamiento de los nuevos recursos informáticos de verificación ortográfica y autoedición (Cassany, 2005, p. 7).

En cambio, estudios e investigaciones muestran que, al igual que en el aprendizaje de la lectura, la transferencia de procesos y estrategias de la L1 a la LE en la producción escrita es en algunos casos automática y plantea dificultades en otros. Guasch (citado por Cassany, 2005, p. 44) presenta las siguientes conclusiones del estudio comparativo entre la escritura en L1 o en LE:

- Los conocimientos lingüísticos de LE son más reducidos que en la L1, por lo que no se genera automatización de los procesos de composición textual.
- Existen carencias en la planificación del texto en LE, debido a la mayor concentración de estructuras lingüísticas, y en la reducción de errores gramaticales frente a los objetivos del texto.
- Se incrementa la necesidad de consultar y manejar materiales auxiliares como diccionarios, buscadores, correctores y traductores en línea.
- El proceso de revisión se orienta a los errores de tipo ortográfico, léxico y gramatical. Se detecta una ausencia total de borradores, esquemas y otras fases del proceso de la composición textual empleados en la L1.

Resumiendo: los estudiantes necesitan disponer de más tiempo para escribir del que tienen en el aula, lo que genera una producción de textos más breves, en muchos casos plagados de transferencias directas de la L1 traducidas a la LE.

3.1. La lectura como preparación a la escritura

Cuando nacemos adquirimos el lenguaje a través del contacto diario con las personas de nuestro entorno y los medios de comunicación, pero la lectura es diferente. Es un proceso que adquirimos, aproximadamente, a los 4 años cuando nos enseñan que leer es algo más que descodificar palabras. Siguiendo las investigaciones en este campo de Alonso (2018) concluimos que leer es pensar (darle sentido a los símbolos que descodificamos), es sentir (a través de la lectura nos ponemos en la piel de otros, percibimos emociones), es relacionar (lo que ya conocemos de nuestra experiencia vital y lo que nos transmite el texto que leemos), es crear significados (cada lector construye su significado del texto) y leer es también generar estrategias para favorecer la comunicación a través de todo tipo de textos; orales y escritos.

Ahora bien, en la L1 aprendemos a leer después de años de práctica de la comprensión oral a través de nuestro entorno más cercano, pero en la LE aprendemos a leer a la vez que desarrollamos nuestra comprensión oral en esta nueva lengua. Es una dificultad añadida al proceso de aprendizaje que a veces pasamos por alto en el aula. Los estudios del grupo REall (Foncubierta, 2018) sobre la percepción lectora en LE muestran que los estudiantes universitarios identifican las palabras en una lengua extranjera, pero no las comprenden. Es decir, los alumnos reproducen fonéticamente los sonidos que esas grafías representan, pero su falta de fluidez lectora supone una dificultad añadida para comprender el texto.

3.2. El tratamiento del error en el aula de E/LE

Todo aprendizaje viene acompañado de dificultades y retos que superamos a lo largo del proceso en el que adquirimos nuevos conocimientos. Por ello, es importante transmitir

a nuestros estudiantes que el error forma parte de su aprendizaje y que evitando cometer errores están limitando el desarrollo de sus capacidades creativas y emocionales durante un proceso fascinante, como es el de aprender una LE.

Históricamente los estudios de la adquisición de segundas lenguas tomaron tres orientaciones respecto al tratamiento del error en el aprendizaje, que resumiremos brevemente a continuación:

- El Análisis Contrastivo (AC): basado en la comparación de la L1 con la LE que se está aprendiendo. Principalmente clasifica los errores en transferencias e inferencias, conceptos introducidos por Weinreich (1953).
- El Análisis de Errores (AE): estudios posteriores, como *The Significance of Learners' Errors* (Corder, 1967) mostraron que los errores no son únicamente fruto de la comparación entre la L1 y la lengua extranjera que aprende el estudiante. Los errores son una fuente de información valiosísima para el aprendizaje. A través de ellos tomamos conciencia de las carencias y lagunas de los aprendientes para poder centrarnos en subsanarlas de modo eficaz, sin perder sesiones en la repetición de contenidos y estructuras que han sido perfectamente asimilados por nuestros estudiantes.
- La Interlengua (IL) es un término acuñado por Selinker (1972): "Un sistema lingüístico que se forma por el propio aprendiz con la lengua que va adquiriendo, de tal forma que no se puede considerar erróneo ya que se trata de un sistema individualizado". Las críticas se centran en ¿cómo podemos evaluar a nuestros estudiantes? Resulta poco práctico preparar un método de evaluación homogéneo si cada aprendiente se encuentra en un estadio diferente en el desarrollo de su IL.

3.2.1. Actitud del aprendiente frente al error

Es tarea fundamental del docente transmitir a los estudiantes la naturalidad, la necesidad del error y las estrategias para subsanarlo sin perjuicio del desarrollo de su interlengua, como explica Fernández (1995): "el error es paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios e interlengua hasta llegar a la lengua meta".

Los estudiantes saben que van a cometer errores. Este hecho, sumado a las características intrínsecas a la cultura alemana como el perfeccionismo y la rivalidad, hacen que los estudiantes tiendan a buscar palabras fáciles y repetirse para no arriesgarse a cometer errores; lo que acaba creando un círculo cerrado en el que no escribo más, ni empleo nuevas estructuras en mis composiciones textuales, porque quiero una buena nota y, como tengo buenas notas y quiero mantenerlas sigo apostando por textos plagados de conceptos que tengo bien asumidos en mi interlengua.

3.2.2. La terapia del error en la producción escrita

Todos los factores anteriormente comentados convergen en el tratamiento que recibe la producción escrita en el aula de ELE en contexto universitario: el de mera actividad complementaria basada en la práctica de estructuras lingüísticas previamente asimiladas, a la que se dedica el menor tiempo posible en el aula, dejándose como tareas para casa para cumplir el programa en el calendario previsto.

En este contexto, la terapia del error se resume en reproducir estructuras compositivas introducidas en el aula con textos de ejemplo a los que imitar, evitando los errores de tipo léxico-gramatical que son los únicos marcados por el docente en sus correcciones. ¿Cuál es la reacción del alumno? Recoger su composición textual corregida, con más o menos marcas rojas, y guardarla. ¿Qué sentido tiene que escriban si no les enseñamos a aprovechar sus errores y correcciones para avanzar en su aprendizaje?

Queremos destacar, en este punto, la reflexión que incluye Mª Dolores Fabián Martín Arroyo (2015, p. 314) acerca de la mediación en el proceso de corrección: "Saber corregir implica crear el ambiente propicio en el aula para que los estudiantes y el docente se encuentren a gusto, cómodos y libres para hablar sobre errores, faltas y dificultades con el objetivo común de seguir aprendiendo".

3.2.3. El bolígrafo rojo: evaluación y corrección

Cuando se acerca la época de exámenes llegan las correcciones, las sesiones interminables con el bolígrafo rojo en mano, el hastío y la desesperación de comprobar que, pese a los esfuerzos y repeticiones en el aula, nuestros estudiantes siguen cometiendo los mismos errores del primer día. Sabemos que la corrección del error no conlleva la inclusión de la forma correcta en la interlengua del aprendiz, pero la frustración nos invade y nos preguntamos: ¿Qué debemos corregir? ¿Cómo corregir? ¿Cuándo?

Partimos de la base de la imposibilidad de corregirlo todo y de la necesidad de crear estudiantes autónomos que aprendan a aprender de sus errores para avanzar en su currículum lingüístico. El papel del docente no debe ser el de corrector, sino el de orientador, guía y facilitador que presente estrategias y herramientas que promuevan una actitud positiva, responsable y críticamente constructiva ante el error.

Corregimos para informar al alumno de sus dificultades en el aprendizaje del lenguaje, pero también lo hacemos para obtener información de primera mano sobre los aspectos que debemos incluir en futuras sesiones en el aula: si es necesario repetir contenidos, adaptar estrategias, ampliar tareas incluidas en el programa, etc.

Ahí es donde entran en juego dos conceptos que a menudo se solapan, evaluación y corrección:

> La evaluación consiste en observar el proceso instructivo, contrastarlo con los objetivos, determinar en qué medida se van cumpliendo y actuar en consecuencia. Todos y cada uno de los componentes que intervienen en el proceso instructivo son evaluables, no sólo la labor del alumno (Cortés Moreno, 2000, p. 195).

En el caso de la producción escrita evaluamos la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección del texto, independientemente de la corrección en sí misma, que tiene el objetivo de señalar al aprendiente sus dificultades y problemas para que este tenga oportunidad de mejorar su interlengua y evitar la fosilización de errores. Recordamos aquí la importancia que el volumen complementario al MCER otorga a la mediación, entendida, no solo como la traducción lingüística, sino como la formación de mediadores culturales, sociales y lingüísticos que puedan transferir matices, emociones, sensaciones, culturas e informaciones en una lengua distinta a su L1. Si nuestros aprendientes sienten rechazo, miedo y ansiedad ante la producción escrita en español como ha investigado Sánchez Castilla (2016), difícilmente lograremos que desarrollen la mediación ni las competencias plurilingüe y multicultural.

Adaptamos la propuesta de Cassany (1993, p. 66-67) y les planteamos a nuestros aprendientes el siguiente cuestionario para llegar a un acuerdo acerca de su interés en la corrección:

NEGOCIACIÓN DE LA CORRECCIÓN
1. ¿Qué quieres que corrija en tus redacciones? De los siguientes puntos, marca los que creas que la profesora tenga que corregir. Si falta algún punto, añádelo: ortografía, gramática, originalidad del texto, puntuación, estructura del texto, vocabulario, coherencia… 2. ¿Qué quieres que haga la profesora con tus errores? Marca una de las posibilidades de cada grupo: a. Que solo marque los errores cometidos. Que apunte la solución correcta. b. Que me dé una explicación al respecto. c. Que ponga una nota. d. Que valore el texto con adjetivos. e. Que apunte consejos para revisar el escrito. 3. ¿Qué hago con las correcciones de la profesora? a. Nada. b. Las leo. c. Apunto las faltas en una lista. 4. ¿Qué tendría que hacer con las correcciones? a. Hacer una lista de faltas. b. Reescribir el texto. c. Leerlas y esperar que la próxima vez me acuerde y las evite.

Tabla 2. Negociación de las correcciones. Elaboración propia

Para romper el hielo y crear una atmósfera distendida y agradable de debate en torno a los errores y correcciones, entregamos a los estudiantes varios textos redactados por alumnos de semestres anteriores en los que se recomiendan series o películas.

En la primera lectura se propone a los estudiantes leer y subrayar, sin corregir los errores que encuentren. En una segunda lectura aplicarán el código propuesto de corrección para señalar si se trata de un error de concordancia en género y número, de uso de una palabra incorrecta o de ortografía, etc. Así logramos que los estudiantes recapaciten sobre sus conocimientos en la LE y los posibles errores fosilizados que han adquirido:

CÓDIGO DE CORRECCIONES	
*	Revisa el género y la terminación.
#	Revisa el número y la terminación.
¿?	Palabra incorrecta o inadecuada.
∞	Revisa el orden de las palabras y la estructura de la frase.
O	Revisa la ortografía.
P	Revisa la puntuación.
^	Falta un elemento.
( )	Elemento innecesario.
X	Revisa el tiempo verbal.
≠	Hay que reformularlo.
< >	Falta información.

Tabla 3. Código de corrección. Elaboración propia

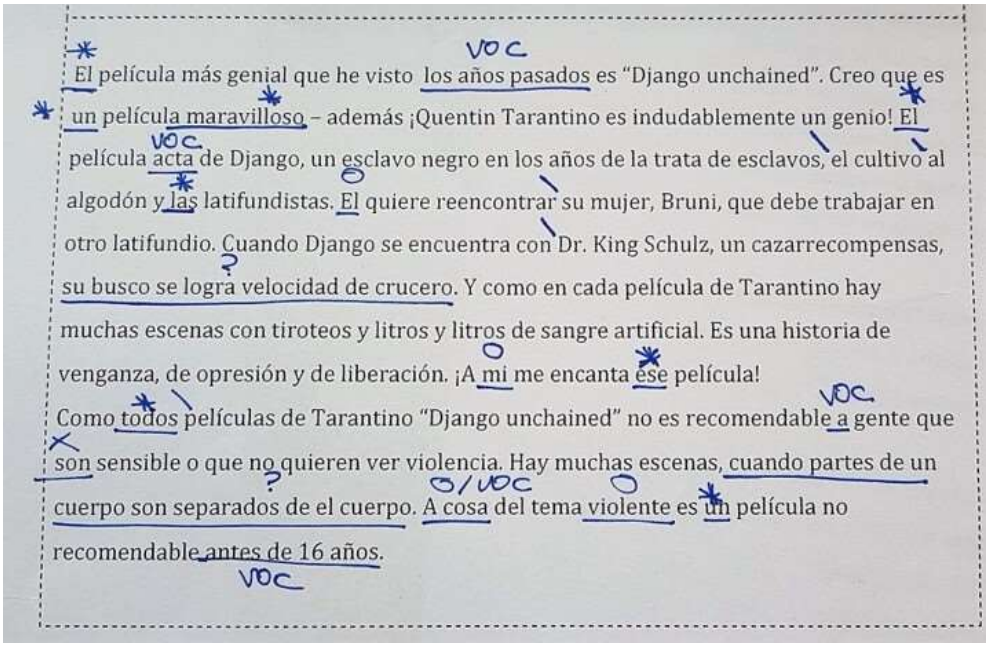

El película más genial que he visto los años pasados es "Django unchained". Creo que es un película maravilloso – además ¡Quentin Tarantino es indudablemente un genio! El película acta de Django, un esclavo negro en los años de la trata de esclavos, el cultivo al algodón y las latifundistas. El quiere reencontrar su mujer, Bruni, que debe trabajar en otro latifundio. Cuando Django se encuentra con Dr. King Schulz, un cazarrecompensas, su busco se logra velocidad de crucero. Y como en cada película de Tarantino hay muchas escenas con tiroteos y litros y litros de sangre artificial. Es una historia de venganza, de opresión y de liberación. ¡A mi me encanta ese película!
Como todos películas de Tarantino "Django unchained" no es recomendable a gente que son sensible o que no quieren ver violencia. Hay muchas escenas, cuando partes de un cuerpo son separados de el cuerpo. A cosa del tema violente es un película no recomendable antes de 16 años.

Figura 1. Texto corregido aplicando el código de corrección pactado con los estudiantes

En la plataforma *Moodle* tienen disponible un listado de herramientas de consulta en la red, a las que acudir para subsanar los errores y faltas encontrados en los textos:

Con ayuda de las siguientes herramientas disponibles en línea comprueba cada error y anota las palabras corregidas: - Diccionario de la lengua española: http://dle.rae.es/?w=diccionario - Estilector, programa de ayuda a la redacción de textos académicos: http://www.estilector.com/ - Sinfaltas.com, asesor lingüístico: https://sinfaltas.com - Revisor de la acentuación: http://www.molinolabs.com/acentuador.html - Revisor del género de las palabras: http://www.molinolabs.com/genaro.html - Diccionario de refranes en español: http://www.refranario.com/index.html

Tabla 4. Herramientas para la corrección. Elaboración propia

Cerramos la actividad con la puesta en común en el aula y el debate sobre qué corregir, cómo y cuándo enlazando con el tema anterior sobre la negociación de las correcciones.

4. Análisis de necesidades

Para negociar los objetivos concretos del curso y los contenidos que presentar en el aula, enviamos por correo electrónico el siguiente cuestionario a los estudiantes matriculados para conocer su perfil, sus intereses e inquietudes antes de comenzar el semestre:

a) Perfil del alumno

Nombre:
Edad:
Ciudad:
Correo electrónico:
Nacionalidad:
Lengua/s materna/s:
Conocimiento de otras lenguas:
Nivel del último curso de español realizado:
Objetivos de aprendizaje:

b) Datos académicos / profesionales

Estudiante / Trabajador:
Puesto de trabajo / prácticas:
Descripción y funciones del puesto:
Uso del español en la Universidad / Trabajo / Prácticas:

c) Contacto con el español

¿Por qué decidiste aprender español?
¿Durante cuánto tiempo lo has estudiado? ¿Con qué frecuencia?
¿Qué manuales has utilizado?
¿Qué es lo que más te interesa aprender en este curso? ¿Qué quieres mejorar en tu escritura en español?
¿Cuáles son tus gustos, intereses y preferencias personales?
¿Has estado alguna vez en un país de habla hispana? ¿Dónde? ¿Cuánto tiempo estuviste allí? ¿Te gustó la experiencia?
¿Por qué quieres mejorar tu español?

d) Estilo de aprendizaje

¿Cómo te gusta aprender español? Indica en qué medida te gusta aprender: No / Sí / Un poco / Mucho
Me gusta estudiar gramática con libros de español.
Me gusta que el profesor deje que encuentre mis propios errores.
Me gusta aprender con juegos.
Me gusta aprender con fotos, vídeos y películas.
En la calle me gusta aprender escuchando a hablantes nativos.
En clase me gusta aprender conversando con mis compañeros.
Me gusta que el profesor lo explique todo antes de hacer ejercicios.
En clase, me gusta aprender leyendo.
En clase, me gusta aprender escribiendo notas en mi cuaderno / portátil.

e) Interés en la escritura

La escritura es…
Escribo…
Escribo para…
Me gusta escribir porque…
Me gustaría escribir en español…

Tabla 5. Cuestionario de análisis de necesidades de los estudiantes. Elaboración propia a partir de García-Romeu (2006)

5. Germanohablantes aprendientes de E/LE

Marta Jimeno Viñes (2007) recoge los tópicos y estereotipos de los estudiantes alemanes, tratados con mucho cariño y humor:

- *Dirty Dancing:* tu zona de baile / mi zona de baile. En otras palabras, su espacio vital es intocable lo que supone un reto a la hora de plantear actividades de rol o intercambio de lugares para trabajar con otros compañeros.
- Demandan la atención del profesor en la creencia de que esta actitud les hace ganar puntos cara a la evaluación posterior, llegando incluso a intentar acapararla frente al resto del grupo.
- Orden y estructura: la primera vez que introduje el subjuntivo a través de la gramática cognitiva me miraron perplejos y lo rechazaron, porque ellos llevan años recopilando y memorizando listados de expresiones lingüísticas que requieren el uso del subjuntivo.
- *Aber bitte nimm es nicht persönlich* (pero no te lo tomes como algo personal) es la coletilla que acompaña a los comentarios y opiniones de los alemanes porque son muy directos y sinceros cuando se expresan, algo que choca con nuestra cultura mediterránea.
- Son muy competitivos; tanto que evitarán participar en la clase si no están seguros de tener la respuesta correcta.
- Son aplicados e impacientes: cuanto más saben, más intransigentes se vuelven con aquellos que tienen menos conocimientos o necesitan más práctica.
- Prefieren trabajar individualmente por aquello de seguir en la línea de la competitividad y evitar compañeros de grupo menos preparados que puedan bajar sus calificaciones.

Tomamos estos estereotipos tan tópicos como orientaciones para programar actividades en el aula; en ningún modo como verdades absolutas. Paralelamente observamos que cada curso académico aumenta el número de estudiantes de L1 diferente a la alemana, pero con estudios superiores en esta lengua, que se inscriben en el curso para profundizar en la práctica y el conocimiento de E/LE. La interculturalidad se hace más necesaria que nunca y como docentes tenemos que estar preparados para las aulas pluriculturales y lo que esto conlleva.

6. Formación de lectores críticos

Aprender una lengua distinta de nuestra L1 implica una mediación; el estudiante se convierte en un puente entre culturas. Nuestros alumnos no persiguen el objetivo de ser plurilingües, sino pluriculturales. Para lograrlo es necesario que les planteemos no solo objetivos lingüísticos, sino también orientados a la reconstrucción y reinterpretación del

mundo que nos rodea. Necesitamos, y queremos, preparar a lectores críticos ante la información que reciben en español. Las noticias a menudo invisibilizan las causas y los agentes. Pero ¿las cosas son siempre como las cuentan en las noticias? Esa es la reflexión que llevamos al aula para que nuestros alumnos se formen como lectores críticos en español capaces de determinar la ideología subyacente en los discursos y sus efectos. Entre las características del lector crítico que nos interesa fomentar señalamos las siguientes:

- Se hace preguntas: no acepta sin más la información que le llega.
- Se documenta: profundiza en los temas, sus causas y consecuencias.
- Muestra una cctitud reflexiva: evita los juicios de valor y cuestiona la información que le llega.
- Conoce los diferentes puntos de vista: contrasta distintas fuentes de información sin dar credibilidad exclusiva a una de ellas.
- Desvela la ideología de los discursos: busca las causas y consecuencias del discurso. ¿Quién se beneficia? ¿A quién perjudica?

Estudios como el de Murillo (2009) citado por Cassany (2012, pp. 137-141) muestran que los lectores con un nivel avanzado de conocimiento de E/LE tienen dificultades para comprender páginas web de la comunidad española ya que las leen como si se trataran de manuales escolares; asumiendo la veracidad del contenido. Esa carencia de hábitos lectores críticos y falta de desarrollo de la competencia sociocultural determinan la comprensión del mensaje. Debemos analizar la comprensión crítica de los discursos virtuales en el aula para despertar la capacidad analítica de nuestros estudiantes. Es necesario que aprendan a seleccionar y a evaluar la información a su alcance en la Red en español.

Para lograrlo empleamos la pregunta como herramienta pedagógica. Tomamos el microrrelato, casi micropoema, de Eduardo Galeano titulado "Los Nadies". Comenzamos con la lectura del texto y las preguntas que los estudiantes le hacen al texto, ¿por qué son llamados Nadies? ¿por qué se les critica? ¿por qué se dice de ellos que…?

El segundo paso consiste en el visionado del anuncio[1] que una ONG hizo sobre los niños soldados africanos con el texto de Galeano.

El tercer texto en la actividad es un microrrelato nuestro titulado *Homenaje a Galeano*[2]: "Los Nadies, que valen menos que la madera podrida de la barca en la que se hunden". Para cerrar la reflexión en torno a la formación crítica de nuestros estudiantes se les invita a escribir un microrrelato o micropoema sobre sus Nadies particulares:

Los nadie… Quienes voces cuentan menor que los de los superiores. Quienes tiempo y nervios están menor importante que los de los jefes. Quienes no está permitido preguntar "por qué" o decir "no". Que nunca están informado sobre algo porque siempre se los olvidan. Que trabajan en grandes proyectos con mucha responsabilidad, pero están pagado como saben hacer nada.
los nadies: que no tienen visiones sino temores que no tienen mano sino mano de obra que no tienen creatividad sino conformidad que no valen más que la suma de su consumo que no son más que partículas del humo son las ruedas de la fabrica que los llevó su dignidad y los títeres del sistema que los robó su libertad ellos son los nadie - nuestra realidad!

Tabla 6. Ejemplos de textos originales redactados por los estudiantes durante el semestre de verano 2016/17

7. Análisis DAFO: preparación de la entrevista de trabajo

A través del análisis DAFO[3] ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de preparase para la entrevista de trabajo en español. Previamente les hemos presentado un listado de empresas y empresarios hispanos de su interés a los que seguirán a través de las redes sociales y medios de comunicación durante el curso. De este modo entran en contacto con textos reales que les ayudarán a prepararse para una candidatura y entrevista laboral utilizando el aula como escenario en el que aprender a moverse antes de hacerlo en un contexto real.

DEBILIDADES	AMENAZAS
Poca práctica de español	Mucha competencia de estudiantes con más nivel de español
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Gran motivación de aprendizaje	Conocimientos de ingeniería avanzados

Tabla 7. Ejemplo de análisis DAFO. Elaboración propia

Responde a las siguientes preguntas para completar el análisis DAFO:

- ¿Por qué deberían contratarte a ti y no a otro candidato?
- Define qué es lo que quiere la empresa del candidato ideal y porqué lo quiere.
- ¿Qué conseguirá la empresa si te contratan para trabajar en ella?

Tras realizar el análisis de manera individual, se hace una puesta en común, primero en parejas y después en grupo, con objeto de resolver las posibles dudas y problemas que hayan surgido durante la elaboración del análisis. A continuación, trabajamos algunas de las preguntas típicas en las entrevistas de trabajo a través de artículos sobre el tema en la Red, como el que recoge las 50 preguntas más comunes en entrevistas de trabajo[4].

8. Evaluación

El curso propuesto se basa en la evaluación continua de la participación del estudiante en las tareas propuestas en el aula y en la plataforma *Moodle*. Dada la naturaleza de este curso especial, de carácter voluntario para los inscritos en él, optamos por la autoevaluación combinada con la evaluación cooperativa realizada por los compañeros.

8.1. Autoevaluación

Resulta fundamental activar la reflexión en nuestros aprendientes para que adquieran conciencia de lo que han aprendido y del camino que han recorrido para llegar hasta el curso actual. Con objeto de lograrlo confrontamos a nuestros estudiantes consigo mismos a través del siguiente cuestionario de autoevaluación:

¿Qué he aprendido en este curso?
¿Cómo lo he aprendido?
¿Dónde he tenido problemas o dificultades? (gramática, ortografía, vocabulario, etc.)
¿Qué puedo hacer para solucionarlos/las? ¿Qué debo tener en cuenta para no cometer más esos errores?
¿Cómo me siento, en general, respecto a mi trabajo, el de mis compañeros y el de la profesora después de este curso?

Tabla 8. Cuestionario de autoevaluación. Elaboración propia

8.2. Evaluación cooperativa

La evaluación cooperativa se basa en el punto de vista externo del público que lee nuestros textos. En este sentido, resulta de vital importancia conocer cómo reciben e interpretan los lectores nuestras producciones textuales. Aquí entran en juego la perspectiva del otro y los comentarios de los compañeros tras cada artículo del blog. La evaluación tradicional se basa en una escala numérica de acierto-error, mientras que la evaluación cooperativa que proponemos aquí se basa en la transmisión de la información, la composición del texto y la eficacia comunicativa lograda por su autor.

No se trata de evaluar los errores, sino la capacidad comunicativa de las composiciones textuales elaboradas a lo largo del curso. Buscamos poner en marcha la conciencia crítica de los estudiantes respecto al blog de sus compañeros y su papel como correctores durante el curso.

¿Cuál de los blogs del curso he leído con más interés? ¿Por qué?
¿Cuál de las actividades del curso me ha gustado más? ¿Por qué?
¿Cuál me ha gustado menos? ¿Por qué?
¿Qué temas me hubiera gustado tratar en el curso?
¿Cómo me he sentido corrigiendo y comentado las entradas en los blogs de mis compañeros? ¿Ha sido útil para aprender algo? ¿Puedes dar algún ejemplo?
¿Las tareas del curso me han servido para algo?
Revisa tu portafolio de textos y responde, ¿Encuentras diferencias entre las primeras redacciones y las últimas al final del curso? ¿Cuáles?

Tabla 9. Cuestionario de evaluación cooperativa. Elaboración propia

9. Conclusiones

Entre los principales retos a los que se enfrentan los estudiantes germanohablantes de E/LE para desarrollar su expresión escrita encontramos el tratamiento del error en el aula, la confusión que genera el binomio corrección-evaluación, la ansiedad frente a la hoja en blanco y el hábito de trabajar con textos literarios. Este último nos ofrece un punto de incidencia en la aplicación de técnicas y herramientas procedentes de la escritura creativa casi exclusivamente sobre textos literarios. Debemos considerar la posibilidad de que nuestros aprendientes manifiesten interés por otro tipo de textos y ofrecerles la

posibilidad de entrar en contacto con una amplia tipología textual, a priori, aquella que les sirva en su futuro profesional y académico.

Las nuevas tecnologías y aplicaciones de mensajería nos brindan la ocasión de poner el foco en el proceso de textualización y desarrollo de las composiciones durante las tareas que planteamos a nuestros alumnos. De manera que podemos incidir en la necesidad de cometer errores para aprender de los mismos, mientras contamos con poderosas herramientas digitales que nos proporcionan datos relevantes sobre las dificultades y dudas de nuestros estudiantes.

El tratamiento del error en el E/LE es la base para lograr una dinámica de clase abierta en la que todos los estudiantes participen sin temor a equivocarse, poniendo en práctica lo que han aprendido y resolviendo dudas que puedan haber arrastrado desde los niveles inferiores del MCER por miedo a preguntar.

Estudios recientes muestran la incidencia de la lectura en L1 en el aprendizaje de una LE, de manera que las estrategias empleadas en la L1 son aplicadas a la LE con objeto de descodificar los significados del texto leído. Debemos tomar en cuenta la importancia de la comprensión lectora para desarrollar la escritura. Lo que nos lleva a la necesidad de crear lectores críticos en E/LE que sean capaces de discernir y rebatir la información presentada en el texto y detectar las estrategias de jerarquización del mensaje. El desarrollo de la competencia sociocultural en E/LE es una de las necesidades más acuciantes de nuestros estudiantes ya que cada día entran en contacto con textos electrónicos a los que no pueden tratar como manuales de E/LE adaptados a su entorno de aprendizaje.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, B. (2010). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).* pp. 159-176. Santander: Fundación Comillas.

Alonso, E. (2018). *La actuación del docente en el trabajo con textos: contextualización, trabajo e integración de la comprensión lectora por el docente en el proceso de aprendizaje del aula*. Universidad Pompeu Fabra [Tesis Doctoral inédita].

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Biblioteca de Aula. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Graó.

———, (1999). *Construir la escritura*. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.

———, (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid. Arco libros.

———, (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula.* Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.

———, (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales.* Barcelona: Anagrama.

———, (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.

Consejo de Europa, (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment companion volumen with new descriptors.* Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Corder, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En J. M. Muñoz Liceras (Ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. pp. 31-40. Madrid: Visor

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas.* Barcelona: Octaedro.

Fabián Martín-Arroyo, Mª D. (2015). El temido bolígrafo rojo. La elaboración de sistemas de corrección para la expresión escrita. En *La formación y competencias del profesorado de ELE: actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE*. pp. 307-316.

Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Didáctica,* 7, 203-216.

Foncubierta Muriel, J. M. (2 de febrero de 2018). La fluidez lectora silenciosa y la comprensión de textos escritos en una L2 en contextos universitarios. En *Congreso Unipro en la Universidad SDI.* Congreso llevado a cabo en Múnich, Alemania.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. Escofet *et al.* (Eds.), *Español para fines específicos: actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. pp. 145-161. Utrecht: CIEFE.

Jimeno Viñes, M. (2007). Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE. En *redELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 9. Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e6ece1a3-0003-4406-9011-c3a0980fd2f4/2007-redele-9-03jimeno-pdf.pdf.

Palapanidi, K. (2012). El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE. En *redELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 24. Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8e335c22-5934-4e2f-be61-d530a26b6075/2012-redele-24-14-palapanidi-pdf.pdf.

Sánchez Castilla, F. M. (2016). Una medida de la ansiedad en la escritura del español como lengua extranjera. En *redELE, revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera,* 28, Recuperado el 26 de noviembre de 2019 de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/redele-n-28-revista-electronica-de-didactica-espanol-como-lengua-extranjera/ensenanza-lengua-espanola/21627.

Selinker, L. (1972). La interlengua. En J. M. Muñoz Liceras (Ed.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua.* pp. 79-101. Madrid: Visor.

Notas

[1] El vídeo del anuncio está disponible en: https://youtu.be/EHx4N6q9zN0.
[2] Esther Patrocinio Sánchez (Piezas en busca de puzle – inédito).
[3] Una técnica de mercadotecnia muy extendida que permite resaltar los puntos fuertes y débiles, en este caso, de los candidatos a un puesto de trabajo.
[4] Artículo disponible en línea: https://www.entrepreneur.com/article/268746