

ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS  
EN CONTEXTO UNIVERSITARIO: UNA  
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL  
DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN  
ESCRITA EN ESTUDIANTES  
GERMANOHABLANTES DE NIVEL B2/C1

---

### BIODATA

**Esther Patrocinio Sánchez.** Salmantina residente en Múnich desde 2010. Diplomada en Turismo (USAL), Máster Europeo en Gestión Cultural (Università di Siena), Licenciada en Publicidad y RRPP. (URJC), Máster en Lengua Española y Literatura: Investigación y Aplicaciones Profesionales (UJA). Desde 2011 es docente de E/LE en el Centro de Idiomas de la Ludwig-Maximilians-Universität (LMU). Imparte los cursos de nivel avanzado aplicando técnicas de escritura creativa orientadas a la creación de textos y contenidos para blogs. Entre 2010 y 2012 ha trabajado en la oficina española de turismo. Hasta el 2016 formó parte del equipo de comunicación internacional de Media Markt. Desde 2019 es jefa de ventas y dirección comercial en el *Münchner Kammerspiele* (Teatro de Cámara de Múnich).

.....

### I. INTRODUCCIÓN

El contexto social y laboral actual demanda de los profesionales que dominen una segunda lengua tanto a nivel oral como escrito. De hecho, por ejemplo, dentro de la producción escrita se sitúa la necesidad de dominar el código para redactar páginas web, publicaciones para redes sociales de las empresas, etc. todo ello con un alto nivel lingüístico y estilístico. Por esta razón, se desarrolla una propuesta de taller de escritura con fines específicos para

aprendices germanohablantes. Este análisis se fundamenta en el análisis de las dificultades y de los retos que se les presenta en la producción escrita, en los usos y aplicaciones de la escritura en la clase de español como lengua extranjera, en la influencia de la expresión escrita en entornos electrónicos y de los recursos disponibles en línea. El objetivo del curso Al finalizar las once sesiones que conforman el curso, el alumnado cuenta con un portfolio de producciones escrita como muestra de su competencia lingüística y profesional para futuros empleadores.

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”.

Así pues, esta propuesta se enmarca en esa filosofía pedagógica y tiene como destinatarios estudiantes universitarios germanohablantes. Estos se convertirán en mediadores y comunicadores emocionales que sean 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. Para lograrlo, los aprendices deben 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 o redes sociales de empresas. Para desarrollar todas estas tareas de aprendizaje, la escritura se erige en una herramienta fundamental; sin olvidar que la expresión escrita es en sí misma una herramienta de aprendizaje para fijar conceptos, representaciones, tomar notas, etc. Nos preparamos

para confrontar el problema de motivar a los estudiantes a enfrentarse a la página en blanco y escribir en una lengua extranjera.

En este punto resaltamos la importancia de las emociones y la motivación del alumno en su aprendizaje. Dewaele (2011, p. 37) señala que las emociones son la fuerza conductora que empuja la adquisición de segundas lenguas. Cuanto más positivas 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 desa-

rollo personal” y esto es aún más evidente en la expresión escrita.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN E/LE

Algunos métodos han otorgado una mayor importancia, y por ello han dedicado más tiempo de 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. Como se puede observar en la Tabla 1, adaptada de Palapanidi (2012), las distintas propuestas de la enseñanza de la composición escrita no son excluyentes, sino complementarias, y se diferencian por el aspecto al que otorgan mayor relevancia:

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. *Propuestas de la enseñanza de producción escrita en E/LE. Elaboración propia a partir de Palapanidi (2012)*

---

En los últimos cuatro enfoques, el papel del docente se vuelve más complejo y va más allá de limitarse a corregir los posibles errores. El docente se convierte en orientador, procesador, lector crítico y editor. Este cambio se produce porque el docente pasa de desempeñar un rol de control y supervisión a guiar, casi de manera personal, a los aprendientes en el desarrollo de sus habilidades de escritura.

### 3. DIFICULTADES Y RETOS DE LA ESCRITURA EN LA CLASE DE E/LE

La escritura ocupa un lugar fundamental en la vida diaria, ya que es necesario escribir para tomar notas, hacer listas, comunicarnos a través de Internet, por correo postal, realizar esquemas, resúmenes, etc. Tradicionalmente, se ha enseñado a escribir para aprobar exámenes, pero no a pensar en la escritura como el desarrollo de un proceso cognitivo. Cassany (2007, p. 7) resume la dificultad de la producción escrita explicando que

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.

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 que posee el aprendiente son más reducidos que en la L1, por lo que no se genera automatización de los procesos de composición textual. Este limitado conocimiento, a su vez, muestra las carencias en la planificación del texto en LE consecuencia de

la mayor concentración de estructuras lingüísticas. El aprendiente se esfuerza en la reducción de errores gramaticales relegando a un segundo plano los objetivos didácticos de la producción textual. Se incrementa así la necesidad de consultar y manejar materiales auxiliares como diccionarios, buscadores, correctores y traductores en línea. Básicamente el proceso de revisión se centra en evitar los errores de tipo ortográfico, léxico y gramatical. Unido a todo lo anterior se detecta una ausencia total de borradores, esquemas y otras fases del proceso habitual de composición textual en la L1 que emplea el estudiante.

En suma, los estudiantes necesitan disponer de más tiempo para escribir del que suelen tener en el aula, dado que en esas circunstancias se genera una producción de textos más breves y en muchos casos plagados de transferencias directas de la L1 traducidas a la LE.

#### 3.1. LA LECTURA COMO PREPARACIÓN A LA ESCRITURA

Durante los primeros años de vida, cada individuo desarrolla sus habilidades de comunicación verbal a través del contacto diario con las personas de su entorno y los medios de comunicación, pero la lectura requiere un proceso diferente. Este comienza aproximadamente hacia los 4 años cuando el niño aprende que leer es algo más que descodificar palabras. Siguiendo las investigaciones de Alonso (2018) en este campo, es posible afirmar 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 se aprende a leer a la vez que se desarro-

---

lla la comprensión oral en la nueva lengua. Esto 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 se superan a lo largo del proceso en el que se adquieren nuevos conocimientos. Por ello es importante transmitir a los 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 el proceso de aprendizaje de 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. En primer lugar, el Análisis Contrastivo (AC): basado en la comparación de la L1 con la LE que se aprende, clasifica los errores en transferencias e inferencias, conceptos acuñados por Weinreich (1953). A esta perspectiva, le siguió el Análisis de Errores (AE) que inició Corder (1967) con su obra *The Significance of Learners' Errors*. Desde el AE, se mostraba que los errores no son únicamente fruto de la comparación entre la L1 y la lengua extranjera que aprende el estudiante, sino que son una fuente de información valiosísima para el aprendizaje, ya que a través de los errores el docente puede tomar conciencia de las carencias y lagunas de los aprendientes para poder planificar intervenciones didácticas, en lugar de centrarse en contenidos y estructuras que no son problemático para sus estudiantes.

Finalmente, el tercer y último enfoque es el basado en la interlengua, término acuñado por Selinker para referirse a “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” (1972, p. 79). Las principales críticas a este enfoque se centran en la dificultad de controlar el aprendizaje y evaluarlo si cada estudiante desarrolla diferentes etapas de interlengua.

En esta propuesta seguiremos principalmente la perspectiva de Corder y su Análisis de Errores (AE). No obstante, para comprender el fenómeno del aprendizaje no solo es fundamental contar con un marco teórico que apoye la intervención docente, sino que también hay que tener en cuenta las creencias y actitudes de los estudiantes frente al error.

### 3.3. 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 deben saber que van a cometer errores. En nuestro contexto en particular, este hecho, sumado a las características intrínsecas a la cultura alemana como el perfeccionismo y la rivalidad, hacen que, por ejemplo, los estudiantes tiendan a buscar palabras fáciles y repetirse para no arriesgarse a cometer errores. Esto acaba creando un círculo cerrado en el que no escriben más, ni emplean nuevas estructuras en sus composiciones textuales, porque quieren una buena nota. Como esta técnica de evitación del error aporta buenas notas y quieren mantenerlas, estos aprendices siguen apostando por textos plagados de conceptos que tienen bien asumidos en su interlengua.

---

### 3.4. LA TERAPIA DEL ERROR EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Todos los factores anteriormente comentados, como la evitación del error para lograr buenas notas o el exceso de perfeccionismo, convergen en el tratamiento que recibe la producción escrita en el aula de E/LE 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. Ante esta situación, el alumnado recoge su composición textual corregida, con más o menos marcas rojas, y la guarda. No obstante, este acercamiento carece de sentido práctico si lo que se busca es que aprovechen sus errores y correcciones para avanzar en su aprendizaje.

Queremos destacar, en este punto, la reflexión que incluye Fabián Martín Arroyo (2015, p. 314) acerca de la mediación en el proceso de corrección, ya que es fundamental para el estudiante aprender de sus propios errores: “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”.

### 3.5. EL BOLÍGRAFO ROJO: EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN

Tomando como base la imposibilidad de corregirlo todo y la necesidad de crear estudiantes autónomos que aprendan a aprender de sus errores para avanzar en su currículum lingüístico insistimos en que 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.

El objetivo de la corrección es, desde esta perspectiva, informar al alumno de sus dificultades en el aprendizaje del lenguaje, pero también obtener información de primera mano sobre los aspectos que se deben incluir en futuras sesiones en el aula: si es necesario repetir contenidos, adaptar estrategias, ampliar tareas incluidas en el programa, etc. Es en este momento en el que entran en juego dos conceptos que a menudo se solapan: evaluación y corrección. Como explica Cortés Moreno (2000, p. 195):

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.

En lo que se refiere a la producción escrita, se evalúa la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección del texto, independientemente de la corrección gramatical en sí misma. Este aspecto de corrección gramatical 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 constatado Sánchez Castilla (2016), difícilmente se logrará que los estudiantes desarrollen la mediación ni las competencias plurilingüe y multicultural.

### 3.6. 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. 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. La lectura crítica de un texto implica hacer preguntas, no aceptar sin más la información en él plasmada. Un lector crítico se documenta y profundiza en los temas, sus causas y consecuencias aunque no estén recogidas en el texto. Al mismo tiempo como lector crítico muestra una actitud reflexiva; es decir, evita los juicios de valor y cuestiona la información que le ofrece el producto textual. Además este tipo de lector conoce los diferentes puntos de vista y contrasta activamente distintas fuentes de información sin dar credibilidad exclusiva a una de ellas. Todo ello con el fin último de desvelar la ideología de los discursos. El lector crítico busca las causas y consecuencias del discurso preguntándose a quién beneficia y/o perjudica el contenido del texto.

Estudios como el de Murillo (2009) citado por Cassany (2012, p. 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.

## 4. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

### 4.1. CRONOGRAMA Y PROGRAMA DEL CURSO

Esta propuesta didáctica ha sido desarrollada para ejecutarse durante un semestre académico, con una duración aproximada de 13 a 14 semanas, en función del calendario de fiestas oficiales. La distribución de horas lectivas es de 90 minutos por semana en el aula; es decir, dos sesiones de 45 minutos con una pausa entre ambas de 15 minutos. Al tratarse de un curso de 3 créditos ECTS (en inglés: *European Credit Transfer System*), el estudiante tendrá 2 horas de trabajo en clase y deberá trabajar 2 horas fuera del aula cada semana<sup>1</sup>. En este sentido, la planificación de sesiones presenta una cierta flexibilidad acorde a las necesidades del grupo y la ejecución de las tareas planteadas por parte de los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de ampliar la duración de las actividades si así fuera el caso. A continuación, presentamos el calendario de sesiones de la planificación didáctica propuesta:

---

1. Sobre el cálculo de horas de trabajo del estudiante equivalentes en ECTS véase: <http://www.um.es/docencia/agustinr/ie/cargatrab/index.html#e21>

Semana	Aula	Casa
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación del programa.</li> <li>- Negociación de las correcciones.</li> <li>- Tu mejor amigo y tu peor enemigo en español.</li> <li>- Blog personal en español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos para corregir errores.</li> <li>- Creación del blog en <i>Moodle</i>.</li> <li>- Redacción del texto de presentación en el blog.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en común de los errores encontrados en los textos.</li> <li>- Entrada de presentación en el blog (correcciones, dificultades y comentarios).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformulación de la entrada de presentación en el blog.</li> <li>- Comentario de 2 entradas de presentación de blogs de compañeros.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dudas y puesta en común sobre los comentarios en el blog.</li> <li>- Código de corrección.</li> <li>- La interculturalidad en España.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades sobre la interculturalidad en España.</li> <li>- Redacción de la entrada en el blog sobre consejos a turistas alemanes.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada en el blog (correcciones, dificultades y comentarios).</li> <li>- Grandes corporaciones españolas: la empresa de mis sueños / el jefe de mis sueños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada en el blog sobre lo que más me gusta / interesa / motiva de la empresa donde quiero trabajar.</li> <li>- Comentario de 2 entradas sobre consejos a viajeros alemanes de blogs de compañeros.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada en el blog (correcciones, dificultades y comentarios).</li> <li>- Comentarios sobre las entradas en el blog de los compañeros.</li> <li>- La carta de presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrección de errores carta de presentación.</li> <li>- Comentario de 2 entradas sobre la empresa elegida de blogs de compañeros.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrección de errores carta presentación (puesta en común).</li> <li>- Diferencias interculturales en las candidaturas a un puesto de trabajo en alemán y en español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacción de una carta de presentación con ayuda de <i>Arttext</i>.</li> <li>- Revisión y reformulación de las entradas en el blog (herramientas en línea).</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noticias en español. Medios de comunicación.</li> <li>- Formación de lectores críticos. Preparación a "Los Nadies".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elección de una noticia relacionada con la empresa o el empresario elegidos en el blog.</li> <li>- Revisión y reformulación de las entradas en el blog (herramientas en línea).</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en común noticias elegidas para comentar y porqué.</li> <li>- Formación de lectores críticos. "Los Nadies".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Los Nadies" en el blog.</li> <li>- Noticia comentada en el blog.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dudas y dificultades de la noticia comentada.</li> <li>- Dudas y dificultades de "Los Nadies".</li> <li>- Ejercicio de coherencia textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de la noticia comentada.</li> <li>- Revisión de "Los Nadies".</li> <li>- Comentario de 2 noticias de blogs de compañeros.</li> <li>- Comentario de 2 entradas sobre "Los Nadies" de blogs de compañeros.</li> </ul>

Semana	Aula	Casa
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentarios sobre las entradas en el blog de los compañeros.</li> <li>- ¿Se habla español en la publicidad?</li> <li>- La entrevista de trabajo: Análisis DAFO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión y reformulación de las entradas en el blog (herramientas en línea).</li> <li>- Reflexión y elaboración de mis recomendaciones para una entrevista de trabajo en español en el blog.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas de trabajo (puesta en común y preparación).</li> <li>- Ejercicios de léxico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de la entrada en el blog sobre consejos para una entrevista de trabajo en español.</li> <li>- Comentario de 2 entradas sobre la entrevista de trabajo de blogs de compañeros.</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas de trabajo en clase (simulación, observación, análisis y evaluación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del blog.</li> <li>- El contrato en prácticas (preparación).</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firma del contrato en prácticas.</li> <li>- Evaluación: dudas, críticas y sugerencias sobre el curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualización del listado de herramientas en línea disponibles.</li> <li>- Entrada en el blog sobre el futuro ¿seguir escribiendo en él? ¿Sobre qué temas?</li> </ul>

Tabla 2. Programa del curso

#### 4.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Para determinar los contenidos y la temática 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...

Tablas 3-7. *Análisis de necesidades de los estudiantes. Elaboración propia a partir de García-Romeu (2006)*

### 4.3. NEGOCIACIÓN DE LAS CORRECCIONES

Al inicio de la sesión el docente propone visionar “El hombre de la RAE”<sup>2</sup>; un vídeo del humorista José Mota acerca de la corrección del lenguaje. Se trata de un recurso para despertar la conciencia gramatical de los estudiantes e invitarles a plantearse qué, cuándo y cómo corregir los errores que estén por venir durante el desarrollo de las actividades didácticas previstas en el curso. Para lograr cono-

2. Vídeo disponible en línea: <https://youtu.be/i8OoiBHQ6JE>

cer el contexto, los intereses y las necesidades de los estudiantes adaptamos la propuesta de Cassany (1993, p. 66-67) y les planteamos el siguiente cuestionario para llegar a un acuerdo acerca de su interés en la corrección (véase tabla 8).

#### 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:
  - Que solo marque los errores cometidos.
  - Que apunte la solución correcta.
  - Que me dé una explicación al respecto.
  - Que ponga una nota.
  - Que valore el texto con adjetivos.
  - 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 yo cuando reciba 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 8. *Negociación de las correcciones. Elaboración propia*

### 4.4. VAMOS A CORREGIR

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 (véase figura 1). 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 9. Código de corrección. Elaboración propia

En la primera lectura se propone a los estudiantes leer ambos textos y marcar, sin corregir, los errores que encuentren en el mismo. 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, entre otros.

Para la siguiente tarea de corrección los estudiantes encontrarán en la plataforma Moodle un documento con un listado de herramientas de consulta disponibles en la red, a las que acudir para subsanar los errores y faltas encontrados en los textos.

La tercera fase comprende la puesta en común en el aula y el debate sobre qué corregir, cómo y cuándo enlazando con la actividad anterior sobre la negociación de las correcciones. Por último se introduce el código de correcciones que se aplicará a los textos elaborados en el curso. Dicho código irá modificándose en función de las necesidades del grupo de estudiantes y sus correcciones.

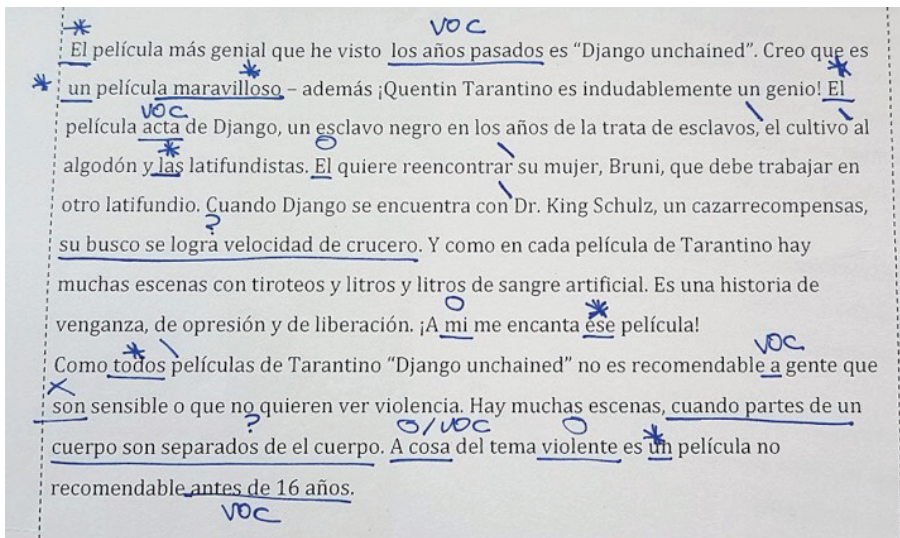


Figura 1. Texto corregido aplicando el código de corrección pactado con los estudiantes

#### 4.5. HERRAMIENTAS DIGITALES

En la plataforma Moodle los estudiantes 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.molinelabs.com/acentuador.html>
- Revisor del género de las palabras: <http://www.molinelabs.com/genaro.html>
- Diccionario de refranes en español: <http://www.refranario.com/index.html>

Tabla 10. *Código de 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.

#### 4.6. LA CARTA DE PRESENTACIÓN

Esta tarea consiste en entregar al estudiante una carta de presentación redactada por un alumno de un semestre anterior en la que deberán señalar y corregir los errores que encuentren, así como dilucidar las partes de las que se compone una carta de presentación en español y su distribución. La última parte de la tarea consiste en la elaboración de su carta de presentación, dirigida a la empresa española elegida anteriormente, con ayuda de la herramienta en línea *Arttext* (<http://sistema-arttext.com>).

#### 4.7. FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS

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 tema de la inmigración a través del 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 los Nadies? ¿por qué se les critica? ¿por qué se dice de ellos que...? El segundo paso consiste en el visionado del anuncio que una ONG hizo en la que Los Nadies son los niños soldados africanos. El vídeo del anuncio está disponible en: <https://youtu.be/EHx4N6q9zNo>.

Galeano escribió Los Nadies pensando en los pueblos precolombinos de América. El tercer texto en la actividad es un microrrelato nuestro titulado “Homenaje a Galeano”:

- “Los Nadies, que valen menos que la madera podrida de la barca en la que se hunden”.  
– Esther Patrocinio Sánchez (Piezas en busca de puzle – inédito)

Aquí se plantea la cuestión de quiénes son estos terceros Nadies. 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 y compartirlo con la clase.

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 fábrica que los llevó su dignidad  
 y los títeres del sistema que los robó su libertad  
 ellos son los nadies - nuestra realidad!

Tablas 11 y 12. *Textos originales redactados por los estudiantes durante el semestre de verano 2016/17*

#### 4.8. ANÁLISIS DAFO: PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de prepararse para la entrevista de trabajo en español. A través del análisis DAFO<sup>3</sup> ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de prepararse 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 13. *Ejemplo de análisis DAFO. Elaboración propia.*

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.

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 por qué lo quiere.
- ¿Qué conseguirá la empresa si te contratan para trabajar en ella?

Tras realizar el análisis DAFO de manera individual, se hará 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, trabajaremos 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 (<https://www.entrepreneur.com/article/268746>) o el documento elaborado por la consultora Hudson sobre cómo responder a las 5 preguntas más frecuentes en una entrevista de trabajo (<https://es.hudson.com/Portals/ES/documents/5%20preguntas%20entrevista.pdf>).

Finalmente se propone la visualización de un cortometraje sobre una entrevista de trabajo real en español (<https://www.youtube.com/watch?v=XKsyFrHSqCo>) De este modo, nos preparamos para la entrevista de trabajo en el aula de E/LE sin dejar de lado la conciencia crítica de los alumnos frente al mercado laboral español y cuestiones como la brecha de género entre hombres y mujeres.

Durante la actividad cada estudiante desempeñará el papel de observador, analista y evaluador de las entrevistas que se escenifiquen en la misma. Es decir, cada estudiante desempeñará el papel de entrevistado y el entrevistador. El resto de las ocasiones deberá ser un observador no participante que tome nota de aquello que le resulte interesante durante las entrevistas de sus compañeros y de los posibles errores cometidos durante la actividad. Una ronda final de comentario sobre los errores observados por los compañeros y su posible resolución cierran esta propuesta didáctica.

#### 4.9. GERMANOHABLANTES APRENDIENTES DE E/LE

Jimeno Viñes (2007) recoge los tópicos y estereotipos de los estudiantes alemanes, tratados con mucho cariño y humor, a los que añadimos matices del contexto académico en el que se desarrolla la propuesta didáctica. 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.

Para los germanohablantes 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. Como aprendientes 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. Son muy competitivos; tanto que evitarán participar en la clase si no están seguros de tener la respuesta correcta lo que puede llevar a un alto grado de frustración y rechazo ante las tareas de producción escrita para las que requieren de una mayor preparación y práctica de estructuras formales frente a otras destrezas. Paralelamente son aplicados e impacientes: cuanto más saben, más intransigentes se vuelven con aquellos que tienen menos conocimientos o necesitan más práctica lo que se puede evitar creando tareas de composición textual y corrección por pares con alternancia. De este modo trabajarán con todos los compañeros y se apoyarán mutuamente sin preocuparse por el posible perjuicio en sus calificaciones del curso.

#### 4.10. 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.

##### 4.10.1. 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 14. Cuestionario de autoevaluación

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.

<p>¿Cuál de los blogs del curso he leído con más interés? ¿Por qué?</p> <p>.....</p>
<p>¿Cuál de las actividades del curso me ha gustado más? ¿Por qué?</p> <p>.....</p>
<p>¿Cuál me ha gustado menos? ¿Por qué?</p> <p>.....</p>
<p>¿Qué temas me hubiera gustado tratar en el curso?</p> <p>.....</p>
<p>¿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?</p> <p>.....</p>
<p>¿Las tareas del curso me han servido para algo?</p> <p>.....</p>
<p>Revisa tu portafolio de textos y responde, ¿Encuentras diferencias entre las primeras redacciones y las últimas al final del curso? ¿Cuáles?</p> <p>.....</p>

Tabla 15. *Cuestionario de evaluación cooperativa*

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.

ESTHER PATROCINIO SÁNCHEZ

[esther.patrocinio@lmu.de](mailto:esther.patrocinio@lmu.de)

Ludwig-Maximilians-Universität München  
(Sprachenzentrum)

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2010). "Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE". En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (eds.), *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*. {Tesis Doctoral} Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco libros.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment companion volumen with new descriptors*. Recuperado 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 Licerias (ed.), *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.
- DEWAELE, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies* 22 (1), 23-42.

- 
- FABIÁN MARTÍN-ARROYO, M.<sup>a</sup> D. (2015). “El temido bolígrafo rojo. La elaboración de sistemas de corrección para la expresión escrita”. En falta la información de la persona editora (eds.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 307-316). Granada: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Didáctica*, 7, 203-216.
- FONCUBIERTA MURIEL, J. M. (2018). “La fluidez lectora silenciosa y la comprensión de textos escritos en una L2 en contextos universitarios”. En P. Salamanca (ed.), *Congreso Unipro en la Universidad SDI en Múnich, Alemania, 2 de febrero de 2018*. Múnich: SDI.
- GARCÍA-ROMEJÓ, 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”. *RedELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 9, 34-43.
- PALAPANIDI, K. (2012). “El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE”. *RedELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 24, 229-242.
- SÁNCHEZ CASTILLA, F. M. (2016). “Una medida de la ansiedad en la escritura del español como lengua extranjera”. *RedELE, revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*, 28, 225-248.
- SELINKER, L. (1972). “La interlengua”. En J. M. Muñoz Licerias (Ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. (pp. 79-101). Madrid: Visor.