



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

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

Alumna: Patrocinio Sánchez, Esther

Tutor: Prof. Dr. D. Maximiano Cortés Moreno
Dpto: Filología Española

Julio, 2018

RESUMEN

El presente Trabajo de fin de Máster tiene como objetivo principal la elaboración de una propuesta didáctica para el desarrollo de la producción escrita en estudiantes germanohablantes de nivel B2/C1. El eje central es la aplicación del diseño curricular en la enseñanza del Español con Fines Específicos en contexto universitario. 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 creativa en E/LE, en la influencia de la escritura en entornos electrónicos y en el aumento de herramientas y recursos disponibles en línea, para desarrollar la marca personal del estudiante en E/LE a través de la creación de su propio blog. De este modo, el aprendiente cuenta con un espacio de ensayo-error para practicar su composición textual con vistas a su futuro laboral inmediato y búsqueda de empleo.

PALABRAS CLAVE

Español como lengua extranjera, expresión escrita, blog, español con fines específicos, contexto universitario.

ABSTRACT

The main purpose of this Master dissertation is to elaborate a teaching proposal aimed at developing the writing skills of German-speaking students of Spanish as a Foreign Language (SFL) at B2/C1 levels. The main objective is the application of curricular design in Spanish for Specific Purposes in a university context. The proposal is based on the analysis of the difficulties and challenges posed by written production, the uses, and applications of creative writing in SFL, the influence of writing in electronic environments and the increase of tools and resources available online, in order to develop students' personal brand in SFL by creating their own blogs. In this way, the learner has a space of trial and error to practice their writing skills with a view to their immediate professional life and job search.

KEYWORDS

Spanish as Foreign Language (SFL), writing skills, blog, Spanish for Specific Purposes, university context.

AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo Fin de Máster ha sido posible gracias al apoyo y ayuda de muchas personas sin las que no habría podido concluirlo.

En primer lugar, gracias a la Universidad de Jaén y al profesorado por ofertar este Máster a distancia que nos da la oportunidad, a los que estamos fuera, de seguir formándonos para ser mejores docentes de E/LE.

Agradezco el intercambio de ideas y el apoyo de mis compañeros en la plataforma de Docencia Virtual. ¡He aprendido tanto de sus experiencias y comentarios!

A mis padres, por su apoyo y ánimos durante todo el Máster. A Florian, por soportar los fines de semana que dediqué íntegros a este TFM y por asumir las tareas cotidianas sin que fuera necesario pedirle ayuda previamente. Gracias por ser parte de mi vida: mi pareja, mi compañero y mi mejor amigo.

Gracias a los casi doctores Encina Alonso y Javier Villatoro, compañeros en la enseñanza de E/LE en universidades alemanas, por la inspiración, el intercambio de ideas, artículos, experiencias y críticas constructivas. ¡Sois un modelo a seguir!

Por último, a Maximiano Cortés Moreno por sus palabras de ánimo cuando dudé de ser capaz de trabajar 40 horas semanales y sacar adelante el Máster completo en una convocatoria. Agradezco que en todo momento me he sentido inspirada, motivada y orientada por un tutor con el que podía contar y que confió plenamente en mi propio criterio a la hora de plantear la temática de este TFM. ¡Espero que la aprendiz pueda estar algún día a la altura del maestro!

ÍNDICE

1. Introducción: Justificación del interés académico y personal del tema	9
2. Descripción de los objetivos	10
2.1. <i>Objetivo general</i>	10
2.2. <i>Objetivos específicos</i>	10
3. Fundamentos teóricos del trabajo	11
3.1. <i>La enseñanza de la producción escrita en E/LE</i>	11
3.2. <i>Escritura en la clase de E/LE</i>	12
3.3. <i>La lectura como preparación a la escritura</i>	14
3.4. <i>Dificultades y retos de la escritura</i>	15
3.4.1. El tratamiento del error en el aula de E/LE	15
3.4.1.1. <i>Actitud del aprendiente frente al error</i>	15
3.4.1.2. <i>Errores más habituales de los germanohablantes en E/LE</i>	18
3.4.1.3. <i>La terapia del error en la producción escrita</i>	19
3.4.2. Ansiedad frente a la hoja en blanco	21
3.4.3. El bolígrafo rojo	22
3.5. <i>La escritura creativa en el aula de E/LE</i>	25
3.5.1. Definición y origen	25
3.5.2. Usos y aplicaciones de la escritura creativa en E/LE	25
3.5.3. Escritura electrónica y TIC	27
3.6. <i>Español con Fines Específicos en contexto universitario</i>	29
3.6.1. Diseño curricular lenguas con fines específicos	30
3.6.1.1. <i>Análisis de necesidades</i>	31
3.6.2. Germanohablantes aprendientes de E/LE	33
3.6.3. Marca personal y E/LE: ¿Hablas español y qué más?	35
3.6.4. Formación de lectores críticos	35
3.6.5. Variedades del español	36
3.6.5.1. <i>Variedades diafásicas</i>	38
3.6.5.2. <i>Variedades diatópicas</i>	39
3.6.6. Herramientas en línea y recursos para escribir	39
3.6.7. Portafolio del estudiante	40
4. Programación didáctica	41
4.1. <i>Cronograma</i>	41
4.2. <i>Programa del curso</i>	41
4.3. <i>Propuestas didácticas</i>	43
4.3.1. Negociación de las correcciones	44
4.3.2. ¿Tu mejor amigo y tu peor enemigo en E/LE?	44
4.3.3. Presentación del blog	45

4.3.4. ¡Vamos a corregir!	46
4.3.5. Interculturalidad en España	46
4.3.6. Empresas y empresarios españoles	47
4.3.7. La carta de presentación	48
4.3.8. Noticia comentada	48
4.3.9. Formación de lectores críticos	49
4.3.10. Ejercicio de coherencia textual	50
4.3.11. ¿Se habla español en la publicidad?	50
4.3.12. Análisis DAFO: preparación de la entrevista de trabajo	51
4.3.13. Ejercicios de léxico	52
4.3.14. El contrato de trabajo	54
4.3.15. Ejercicios extra de refuerzo en <i>Moodle</i>	54
5. Evaluación	54
5.1. Autoevaluación	55
5.2. Evaluación cooperativa	56
6. Limitaciones y resultados	57
7. Líneas de investigación futuras	57
8. Conclusiones	58
9. Bibliografía	60
10. Anexos	64

1. Introducción: Justificación del interés académico y personal del tema

Como profesora de E/LE, en la *Ludwig-Maximilian-Universität* en Múnich, me interesa ofrecer a mis estudiantes un curso diferente en el que puedan desarrollar sus capacidades lingüísticas en español a través de la producción de textos con ayuda de las TIC. Me propongo planificar y desarrollar un curso de E/LE que sirva de puente entre las culturas castellana y alemana; en el que cada estudiante tenga la opción de mejorar su conocimiento de la gramática, el vocabulario y la cultura del mundo hispánico. La programación didáctica del curso recoge propuestas de producción textual para blog e Internet orientadas al futuro profesional de los estudiantes.

Hasta ahora ha sido necesario recurrir a materiales y metodologías desarrolladas por otros autores, que hemos adaptado a los intereses y necesidades de los estudiantes germanohablantes. En el futuro querríamos ofrecerles algo creado por y para ellos; un curso que tome en cuenta sus dificultades e intereses para crearles un vínculo con la lengua española, la cultura hispana y prepararlos para su futuro profesional.

Blanca Aguirre Beltrán (2010: 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. Para ello, deben aplicar técnicas y herramientas de comunicación en español vinculadas con la producción escrita.

Nuestros estudiantes deben ser capaces de realizar un discurso de ventas (en inglés, *pitch*) en el que le muestren a la empresa el “dolor, sueño, reparación y cerebro de cocodrilo” (en inglés, *pain, dream, fix and crocodile brain*¹) que defendía Frederic

¹ En las páginas web de agencias de comunicación y mercadotecnia encontramos explicaciones detalladas sobre el llamado Síndrome del cerebro de cocodrilo: “And that’s the problem. We prepare for presentations (including interviews, pitches, and conversation) using our complex thought center, the Neocortex. But

Parrilla (CLIC IH Sevilla, Cádiz y Málaga) en la Conferencia plenaria, “Más allá de las competencias lingüísticas: el aula de español como espacio para desarrollar habilidades y talentos profesionales”, que inauguró el [congreso Unipro en la Universidad SDI en Múnich en febrero de 2018](#).

En otras palabras, debemos preparar a los estudiantes para comprender el dolor (entendido aquí como el problema de la empresa), el sueño (lo que anhela alcanzar la empresa a través de la contratación de nuevos trabajadores), la reparación (qué aporta nuestro aprendiz de E/LE con su llegada a la empresa) y beneficiarse del cerebro de cocodrilo (es del mismo tamaño que nuestro dedo pulgar) que hace que recordemos mejor al candidato que nos genera más sensaciones positivas durante su entrevista.

Nos proponemos lograr esto por medio del desarrollo de la expresión escrita, pues como recoge Jack Goody (citado por Cassany: 2005:7): “escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje.”

2. Descripción de los objetivos

2.1. Objetivo general

Desarrollar la programación didáctica de un curso de E/LE con fines específicos, en contexto universitario, basado en técnicas de escritura creativa y orientado al Español de los Negocios.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar las dificultades de los estudiantes germanohablantes de Educación Superior en el aprendizaje de la escritura en español como lengua extranjera.
- Analizar los métodos y materiales existentes orientados al desarrollo de la producción textual en E/LE.

that's not where the message is screened; it's screened in the crocodile brain, yes, it is first filtered there whether you like it or not! And the crocodile brain views new information in only two ways: a danger (something to avoid or eliminate) or not a danger, in which case it can be safely ignored. Either way, your message is bouncing off without creating any desire for what you're selling, pitching or conversing.”(<http://startup-port.com/wp-content/uploads/sites/65/2015/12/Crocodile-Brain-syndrome.pdf>)

- Identificar las estrategias de aprendizaje que los alumnos germanohablantes de nivel B2/C1 desarrollan a través de la escritura en E/LE para mejorar su gramática, vocabulario y conocimiento cultural del mundo hispano.
- Fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo del curso, a través de la plataforma *Moodle*.
- Observar y recopilar datos sobre la aceptación/rechazo de los aprendices de E/LE frente a la escritura creativa y su aplicación en el aula presencial y virtual.
- Definir posibles propuestas didácticas adaptadas de la escritura creativa y sus técnicas para estudiantes de E/LE nivel B2/C1 de acuerdo con el MCER.
- Introducir y presentar diferentes tipos de textos orales y escritos en el aula de E/LE, como elemento inspirador y punto de reflexión en el desarrollo de la producción escrita para la creación de la marca personal del estudiante en redes sociales e Internet.

3. Fundamentos teóricos del trabajo

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

La producción escrita en el aula de E/LE ha variado a lo largo de la historia de la enseñanza. Kiriakí Palapanidi (2012) recoge los distintos enfoques adaptados en la enseñanza de la composición escrita. Hay que destacar que estos no son excluyentes, sino incluyentes y que se distinguen por el enfoque en el que se orientan. De este modo, nos encontramos con 7 enfoques resumidos en la tabla que incluimos en la página siguiente.

Hemos añadido el papel del docente en cada uno de estos enfoques para mostrar, de manera evidente, la coexistencia y necesidad de combinar todos ellos para que los estudiantes puedan desarrollar su producción escrita en E/LE.

En los primeros enfoques el papel del profesor es el del corrector, instructor y comparador que orienta las sesiones en el aula hacia la corrección de errores, repetición de instrucciones gramaticales e indicación de similitudes y diferencias entre la L1 y la LE de los estudiantes, respectivamente.

En los últimos enfoques, su papel 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.

Sin duda, para el profesor, resulta más interesante y satisfactorio el desempeño del papel otorgado en los últimos enfoques recogidos en la tabla que el de mero corrector de lo escrito por sus alumnos.

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).

3.2. Escritura en la clase de E/LE

“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: 7)

La cita de Cassany resume lo que implica y significa escribir. 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. Otras

creencias bastante extendidas sobre la producción escrita en el aula de E/LE que hemos encontrado son:

- Visión de las tareas de escritura como complementarias; por ejemplo, para repasar o fijar el léxico introducido en las unidades didácticas.
- Escribir es un trabajo personal e individual que se realiza en silencio y requiere un gran esfuerzo de concentración; por tanto es una actividad aburrida y tediosa con la que se pierde demasiado tiempo en el aula.

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 automática, en algunos casos, y plantea dificultades en otros. Guasch (citado por Cassany, 2005:44) 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.
- Todo ello conlleva una necesidad de más tiempo para escribir y, a la vez, una producción de textos más breves, en muchos casos plagados de transferencias directas de la L1 traducidas a la LE.

Estos resultados muestran la necesidad de aprender a planificar, textualizar² y revisar los textos desarrollados en el aula de E/LE. Los datos que aportan las investigaciones de Guasch resultan relevantes para entender por qué los aprendientes universitarios de E/LE desarrollan de manera más rápida y natural la expresión escrita en una lengua distinta de

² Entendido aquí como el proceso de composición, que lleva de la selección de unas palabras y estructuras lingüísticas concretas a la elaboración de un discurso textual.

su L1: básicamente transfieren las estrategias que han aprendido durante su educación en L1, al aprendizaje de una nueva 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. La escritura es una herramienta de aprendizaje y desarrollo personal al margen de la lengua en la que se escriba. No olvidemos que *Verba volant, scripta manent*, o en castellano “las palabras se las lleva el viento” frente a la escritura que perdura en el tiempo. 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.

La escritura es un artificio humano que nos distingue del resto de seres vivos que, si bien se comunican de modo oral con su propio lenguaje, no pueden plasmar lo oral en ningún tipo de soporte creado por ellos como reflejo y memoria de lo vivido. El ser humano sí puede, y ahí radica el poder de la palabra escrita y la importancia de saber escribir para sobrevivir.

3.3. La lectura como preparación a la escritura

Indudablemente, para escribir es necesario haber aprendido previamente a leer. 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 algo artificial. Es un proceso que adquirimos, aproximadamente, a los 4 años cuando nos enseñan que leer es algo más que descodificar palabras. 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; característica hábilmente explotada en los autores de microficción) 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](#) (Foncubieta: 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, reproducen fonéticamente los sonidos que esas grafías representan, pero la falta de fluidez lectora supone una dificultad añadida para leer el texto, para comprenderlo. No tomamos en cuenta aquí la situación de aprendientes de LE con dislexia y otro tipo de dificultades cognitivas que no se manifiestan en su L1 pero que aparecen cuando el estudiante entra en contacto con una LE.

Los estudios muestran que el hábito lector en nuestra L1 incide en la LE y, por tanto, en el desarrollo de nuestra escritura, entendida como expresión escrita. Ese es el punto de partida de la planificación didáctica del curso que comprende este Trabajo Final de Máster.

3.4. Dificultades y retos de la escritura

3.4.1. 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. Las lenguas extranjeras no son una excepción. A las dificultades que conlleva el aprendizaje de un nuevo idioma hay que añadir factores personales como la timidez, la baja autoestima o la carencia de socialización de nuestros aprendientes.

En este contexto resulta de vital importancia transmitir a nuestros estudiantes que el error forma parte de su aprendizaje, que “el escritor no nace, se hace” y que evitando cometer errores están reduciendo sus posibilidades de aprender a desarrollar sus capacidades creativas y emocionales durante un proceso fascinante, como es el de aprender una LE y a través de ella la gastronomía, historia, tradiciones, hábitos sociales y manifestaciones culturales de sus hablantes.

3.4.1.1. Actitud del aprendiente frente al error

Habitualmente pensamos que los estudiantes universitarios están en contacto con distintos grupos sociales y personas a lo largo de su jornada lectiva; nada más lejos de la verdad. En sociedades con un carácter social más cerrado que la española, como es el

caso de la alemana, ocurre frecuentemente que los niños socializan una vez en la escuela o guardería y mantienen los mismos grupos cerrados, pese a estudiar en ciudades o instituciones educativas diferentes a las de sus amigos.

La tendencia se observa en las empresas y entornos laborales en los que se premia cuando el trabajador recomienda a un amigo para incorporarse a la plantilla. De este modo la empresa se ahorra costes de selección de personal y tiene la certeza de que el nuevo trabajador estará en sintonía con el resto del equipo, o al menos con quien lo ha recomendado.

Los universitarios alemanes, que aún no han realizado un semestre de intercambio en el extranjero, están acostumbrados a las lecciones magistrales de tipo frontal³, pese a la entrada en vigor del plan Bolonia hace algunos años, lo que supone un choque cultural cuando asisten a un curso de español como LE en el que se les exige que se mezclen e interactúen con sus camaradas, a los que no conocen personalmente, y con los que, finalizado el curso, rara vez mantendrán el contacto.

Su posicionamiento frente al error es evitarlo a toda costa y, para ello, no dudan en pedir al docente práctica gramatical continua y corrección automática de errores en el aula. Afortunadamente, la tendencia en los últimos años ha cambiado gracias a la implantación de la clase invertida (en inglés, *Flipped Classroom*) en el departamento de lenguas extranjeras:

*“A **flipped classroom** is an instructional strategy and a type of blended learning that reverses the traditional learning environment by delivering instructional content, often online, outside of the classroom. It moves activities, including those that may have traditionally been considered homework, into the classroom. In a flipped classroom, students watch online lectures, collaborate in online discussions, or carry out research at home while engaging in concepts in the classroom with the guidance of a mentor.”*
(Wikipedia)

³ El profesor es el centro de la lección y el emisor único en el aula. Por eso, se considera este tipo de clases como frontales, ya que los asistentes únicamente se comunican de manera frontal con el profesor que está frente a ellos impartiendo la lección y no con sus compañeros.

Aun así, debemos tener en cuenta el impacto que puede causar a ciertas personalidades más retraídas, situarse en el centro de atención en una materia que no dominan y en la que se sienten dubitativos e inseguros. 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”.

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 la Interlengua de 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 Interlengua.

Concluimos este apartado con unas breves consideraciones sobre el tratamiento del error en el aula de E/LE: ¿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. Así entran en juego métodos de corrección como los que incluimos en el apartado dedicado al temido bolígrafo rojo.

3.4.1.2. Errores más habituales de los germanohablantes en E/LE

Ante la imposibilidad de obtener una muestra representativa de estudiantes germanohablantes que nos ofrezca un resumen objetivo de su realidad como aprendientes de español como lengua extranjera, hacemos referencia a investigaciones existentes, como la de Vázquez (1991), que analizan los errores de interlengua alemán-español de un grupo de estudiantes universitarios alemanes. Antes de adentrarnos en la planificación del curso y de las secuencias didácticas del mismo, es necesario tomar en cuenta las dificultades más habituales de nuestros estudiantes para incluirlas y adaptarlas a los contenidos previstos por el MCER en los niveles B2/C1.

El estudio llevado a cabo por Rakaseder y Schmidhofer (2014) sigue a Corder para realizar un Análisis de Errores (AE) en un corpus de 28 estudiantes universitarios austríacos (suponemos de nivel B1/B2 por el tipo de tareas empleadas para el estudio ya que en el artículo no se menciona el nivel del MCER en el que se encuentran los estudiantes). Corpus que nos interesa ya que también son hablantes nativos de alemán aunque de una variedad geográfica diferente.

Las conclusiones de su estudio coinciden con los resultados de Vázquez (1991) y muestran que las dificultades más habituales de los aprendientes alemanes son:

- La concordancia entre artículo y sustantivo, entre sustantivo y adjetivo.
- Los tiempos verbales, especialmente aquellos que no tienen correlación en lengua alemana: tiempos del pasado y subjuntivo.
- Las preposiciones generan errores de omisión, adición y elección errónea. Destaca el binomio por/para.
- Errores ortográficos de influencia directa de otras lenguas extranjeras, o de traducción directa de estructuras existentes en alemán pero que son agramaticales o incorrectas en español.
- Uso incorrecto de ser/estar.
- El Imperativo: debido a consideraciones culturales propias en las que el alemán utiliza el *Konjunktiv*, plagado de formas atenuadoras y diminutivos,

como por ejemplo, *Wären Sie so nett, mir zu sagen ob der Tisch noch frei ist?* (¿Sería usted tan amable de decirme si la mesa está ocupada?), los aprendientes rechazan el uso del imperativo en español. La realidad es que se trata de un modo muy empleado por los hispanohablantes: ¡Dime!, ¡Pásame la sal!, ¡Cierra la puerta cuando te vayas!, ¡Cómete toda la paella!, ¡Cuéntame que te pasa!, etc.

3.4.1.3. La terapia del error en la producción escrita

“La terapia de errores requiere ante todo una actitud abierta y reflexiva por parte del profesor para encontrar la respuesta más efectiva para su grupo de estudiantes.” (Rakaseder y Schmidhofer: 2014)

Nuestra experiencia en el aula confirma la afirmación de Rakaseder y Schmidhofer. El objetivo son nuestros estudiantes, ni más ni menos. Nuestra labor docente en el aula no es otra que la de ayudarles y enseñarles a aprender estrategias, que les permitan superar las dificultades que encontrarán en su aprendizaje lingüístico en E/LE. Para ello es fundamental, tener información de primera mano sobre los errores y dificultades más habituales de los aprendientes. Partimos de los puntos que recoge Sánchez Castro (2008). El análisis contrastivo que la autora realiza demuestra que existe un gran potencial en el aprendizaje contrastivo entre la L1 y la LE del estudiante.

ESPAÑOL	ALEMÁN
pretérito perfecto compuesto	<i>Perfekt</i>
pretérito pluscuamperfecto	<i>Plusquamperfekt</i>
pretérito perfecto simple (indefinido)	<i>Imperfekt</i>
pretérito imperfecto	
pretérito anterior	

Tabla 2. Comparación tiempos del pasado en español y alemán. Fuente: Sánchez Castro (2008)

Si comparamos los tiempos verbales en pasado, es evidente que los hablantes de alemán encontrarán dificultades para entender en qué situaciones y contexto deben emplear el pretérito perfecto simple, el imperfecto o el anterior, ya que ellos no realizan esa distinción. Debido a ello no tiene sentido comenzar por el pretérito perfecto compuesto, que pueden manejar en su gramática contrastiva sin problemas, sino presentar el perfecto compuesto junto al perfecto simple, para que entiendan la complementariedad de ambos tiempos verbales.

Las normas de uso en alemán determinan que el *Imperfekt* se emplea por escrito y el *Perfekt* en lengua oral; aspecto que determina que el *Imperfekt* sea relegado al uso en medios escritos, en el contexto de Educación Superior y en determinados círculos sociales. El alemán es una lengua clasista en ese aspecto; determina la formación y educación de sus hablantes en función del uso que hacen de sus tiempos verbales y casos en las declinaciones. Véase el libro *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*, de Bastian Sick, sobre el uso y abuso del caso dativo en lugar del genitivo; mucho menos frecuente que el primero, en la lengua alemana actual.

¿Por qué no utilizar este tipo de información de la que disponemos junto a nuestras reflexiones como hispanohablantes aprendientes de alemán, para recorrer el camino inverso con nuestros aprendientes y de paso desarrollar nuestra conciencia lingüística? Tiene sentido, aunque muchas veces la imposición de programas y manuales por parte de las Instituciones anula y entorpece nuestra capacidad de reflexión crítica.

La situación actual de los docentes de E/LE en Alemania no es de color de rosa, ni mucho menos. Los contratos son por horas como autónomos, lo que implica que las ganancias percibidas se reducen drásticamente tras el pago de impuestos y seguros sociales. Esto, a su vez, lleva a la búsqueda del mayor número de horas y cursos posibles en todas las instituciones en las que sea posible impartir español como lengua extranjera: desde las universidades populares (*Volkshochschule*) hasta las universidades, pasando por todo tipo de escuelas privadas de lenguas; donde el salario del docente es a menudo inferior al que reciben trabajadores en el sector de la gastronomía o la limpieza.

Esto provoca que la calidad de nuestra docencia caiga en detrimento de las necesidades económicas del profesor, ya que resulta más sencillo seguir un manual punto por punto que plantearse invertir horas de trabajo, que no serán pagadas en ninguna de las instituciones, en preparar secuencias didácticas adaptadas para cada curso que impartimos.

Otra de las consecuencias de esta situación de precariedad laboral, es el abandono de la investigación de campo. Dar clase de español como lengua extranjera tiene el objetivo primario de proporcionar un sustento al docente, preocupado en emplear el tiempo ejerciendo la docencia sin opción a profundizar e investigar acerca de nuevos enfoques pedagógicos o didácticos. Las instituciones carecen también de programas de reciclaje, actualización y formación de los docentes, al ser estos personal externo contratado por

horas. Sin olvidar que en caso de enfermedad y cancelación de las sesiones en el aula el docente ve su salario automáticamente reducido.

Todos los factores anteriormente comentados 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 por aquello de 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?

3.4.2. Ansiedad frente a la hoja en blanco

Todos los escritores se enfrentan a la página en blanco, pero aquellos que además lo hacen en una lengua diferente a la suya se enfrentan a mayores retos y dificultades. Sánchez Castilla (2016) intenta establecer un perfil sociodemográfico de la ansiedad de los aprendientes de español como lengua extranjera ante la escritura en este idioma.

Como docentes olvidamos en ocasiones que la comunicación en nuestra L1 no supone una amenaza a nuestra imagen de adultos alfabetizados con educación superior, pero todos hemos vacilado y nos hemos sentido inseguros en el aula de lengua extranjera, a la hora de producir textos empleando estructuras lingüísticas y referencias culturales que no dominamos. A esto debemos añadir lo que comentamos anteriormente acerca de la perdurabilidad del mensaje escrito, ya sea en formato papel o electrónico. Nuestro texto o, mejor dicho, intento de texto en lengua extranjera no desaparece cuando abandonamos el aula o terminamos el curso en el que nos inscribimos. ¿Y si alguien lo lee y se burla de nuestros errores?

La ansiedad se convierte así en un factor desencadenante de la desmotivación y el rechazo de muchos aprendientes, fundamentalmente de aquellos que cuentan con educación superior, quienes, a la par, son los más interesados en profundizar su

conocimiento del español como lengua extranjera con objetivos tales como el desarrollo de su carrera profesional y académica.

La producción escrita requiere de una actitud positiva, curiosa e interesada en la interculturalidad subyacente a las lenguas y debe ser ejercitada de manera habitual; no como sucede en muchas ocasiones en el aula de E/LE cuando es relegada a un segundo plano en favor de las actividades de expresión oral. Difícilmente lograremos que nuestros aprendientes disfruten de la escritura, si no la ejercitan de modo que puedan superar las dificultades que plantea la expresión escrita en una LE.

3.4.3. El bolígrafo rojo

Si se pregunta a los docentes de lenguas si es importante corregir, la respuesta es afirmativa, pero cuando se les pregunta por qué y para qué corregimos no obtenemos una respuesta clara. Todos los docentes lo sabemos, 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 sentido tiene corregir.

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. Aprovechamos para insistir en la importancia de que los profesores de E/LE reciban, en su formación como docente, nociones acerca de la evaluación y la corrección. No debemos olvidarnos tampoco de nuestra experiencia personal como aprendientes de otra lengua meta, cuando recibíamos nuestro texto de vuelta lleno de marcas del temido bolígrafo rojo.

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. ¿Qué sentido tiene entonces fomentar la producción escrita en el aula?

Ahí es donde entran en juego dos conceptos que a menudo se solapan: evaluación y corrección. Como señala Cortés Moreno (2000: 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.”

Evaluamos en función de unos criterios determinados. En el caso de la producción escrita se toman en cuenta la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección del texto, independientemente de la corrección, 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. Teniendo en cuenta las dificultades anteriormente analizadas que plantea la escritura en el aula de E/LE, optamos por una planificación didáctica orientada a la corrección, con una evaluación continuada que incluya la autoevaluación del aprendiz sobre los documentos que forman parte de su portafolio de tareas. Otras cuestiones más detalladas tales como qué, cuándo, cómo y quién debe corregir serán detalladas en el apartado dedicado a la evaluación del curso.

Queremos destacar, en este punto, la reflexión que incluye M.^a Dolores Fabián Martín-Arroyo (2015: 314) en su artículo 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”.

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 pavor ante la producción escrita en

español, difícilmente lograremos que desarrollen la mediación ni las competencias plurilingüe y multicultural⁴.

Anteriormente, planteamos la necesidad de negociar las correcciones con los estudiantes ante la imposibilidad de corregir absolutamente todo. Para ello adaptamos la propuesta de Cassany (1993: 66-67) y les planteamos a nuestros aprendientes el siguiente cuestionario en la primera sesión en el aula 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.
Que me dé una explicación al respecto.
 - b. 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 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.

⁴ Incluimos en el Anexo la traducción provisional en español de F. Puig facilitada en el Encuentro Práctico de Profesores de Español en Alemania (Würzburg, abril 2018).

Tabla 2. Negociación de las correcciones. Adaptado de Cassany (1993: 66-67)

3.5. La escritura creativa en el aula de E/LE

Tras analizar las dificultades que plantea la escritura en el aula de E/LE, nos centramos en la escritura creativa y sus técnicas, cada vez más presentes, en los cursos de LE.

3.5.1. Definición y origen

En el blog de Central de Escritura⁵, encontramos una definición bastante ajustada para el contexto en el que nos situamos:

“Como su propio nombre indica, la escritura creativa es cualquier tipo de escritura que se salga del esquema que le puedan imponer sus usos comunicativos estándar, por ejemplo en el periodismo, en discursos científicos o en textos legales. Cuando escribimos tratando de buscar un efecto adicional a la mera comunicación, o buscando un punto de originalidad que distinga nuestro texto de otros discursos similares, estamos practicando la escritura creativa.” (Alfonso Muñoz Corcuera)

Sucede que, a menudo, interpretamos la escritura creativa como un juego literario y así es como lo llevamos al aula de E/LE. La literatura es, obviamente, la manifestación más evidente de la escritura creativa, pero eso no significa que debamos limitar las posibilidades que nos ofrece la creatividad al contexto literario. Seamos sinceros, ¿cuántos de nuestros alumnos nos han pedido trabajar textos literarios en el aula?

Si tenemos en cuenta lo anteriormente comentado, sobre los retos e implicaciones de la lectura en una lengua extranjera, y a esto le unimos un corpus de textos literarios que difieren de los intereses y motivaciones de nuestros estudiantes, difícilmente lograremos “engancharles” al español.

3.5.2. Usos y aplicaciones de la escritura creativa en E/LE

Es frecuente encontrar interesantes y detalladas propuestas de escritura creativa en el aula de E/LE, incluso Trabajos finales de Máster orientados a esta temática, si bien la tipología de textos que tratan estas propuestas se limita al contexto literario. ¿No hemos comentado anteriormente que los textos pueden ser orales o escritos? Precisamente por

⁵ <https://centraldeescritura.com/blog/que-es-la-escritura-creativa/>

esto es importante aplicar las técnicas y herramientas de la escritura creativa en una tipología textual más amplia que la habitual.

Si tomamos en cuenta el listado de técnicas de escritura creativa recogidas por López-Toscano (2014), comprobamos que estas se emplean asiduamente con textos literarios:

Ejemplos que nos pueden servir de inspiración para nuestras actividades en el aula:
<ul style="list-style-type: none"> - Completar un texto con el comienzo, párrafos intermedios o el final dado. - Poner títulos a relatos. - Escribir un texto partiendo de un epígrafe enigmático (por ejemplo: “se cayó al cielo”). - Textos colectivos: escribir un relato en grupo: el primer alumno escribe un par de líneas; el segundo, otras sin ver las primeras; el tercer alumno escribe otras, viendo la aportación del primer alumno, pero no la del segundo... - Responder a cuestionarios disparatados. - Poner en circulación rumores. Leer una noticia de un suceso a un alumno, que éste la escriba y se la cuente al oído al siguiente y así sucesivamente. Al final se comprobará qué elementos de la historia se conservan y cuáles no. - Caracterización de personajes partiendo sólo de nombres propios (Aguilucho, Era Verluz...). - Traducción imaginaria a partir de un texto en una lengua desconocida. - Producir géneros breves (chiste, refrán...). - Rellenar globos de historietas gráficas. - Amplificación de un aviso fúnebre o invención de una historia a partir de una lápida. - Cambio de sexo en la voz de una narración. - Discurso apócrifo (imitación fiel de un estilo). - Distorsión de un personaje histórico literario en un pasaje de la tradición cultural fuertemente codificado. - Continuum anafórico: todos los versos de un poema comienzan por la misma preposición.

Tabla 3. Herramientas de escritura creativa. Fuente: López-Toscano (2014).

¿Por qué utilizar un microrrelato únicamente para un ejercicio de rellenar huecos y comprensión auditiva? Exploremos todas las opciones que nos ofrece el texto literario. Para ilustrar este concepto incluimos en el Anexo una propuesta de trabajo a partir de “Los Nadies” de Eduardo Galeano.

Terminamos este capítulo recogiendo las propuestas de Cassany (2005: 72-73) acerca de cómo ayudar a nuestros estudiantes a superar el escaso dominio de L2/ELE en las tareas de producción escrita:

Propuestas para ayudar a los aprendientes de L2/ELE:
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer actividades específicas antes de la composición. Ej.: Leer modelos de lo que se les pide escribir y trabajar las unidades fraseológicas del tema a tratar. - Suministrar al aprendiz la información lingüística que necesite durante el proceso de producción escrita. - Facilitar el acceso a material de consulta y facilitar estrategias para su uso autónomo frente a las dudas que surjan durante la elaboración del texto. - Organizar la tarea en pasos sucesivos para que el aprendiz avance en la consecución de la tarea final sin verse sobrepasado por la magnitud de esta. En lugar de plantearle que tendrá que escribir un artículo periodístico de opinión, empecemos proponiendo títulos, temas a tratar, posicionamiento frente al mismo...de modo que al final la planificación esté preparada y el estudiante pueda ponerse manos a la obra con la composición final. - Organizar la interacción en el aula. No hay porqué escribir de manera individual y en silencio. Podemos aplicar las mismas técnicas de interacción y cooperación que se aplican a las destrezas orales.

Tabla 4. Propuestas de ayuda a los aprendices frente a la escritura. Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany (2005)

3.5.3. Escritura electrónica y TIC

Actualmente, no podemos imaginar cómo sería un día sin Internet y sin las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Desde finales de la década de 1990, la red de redes nos acompaña en nuestro día a día, hasta volverse imprescindible para algunos y fuente de dependencia para otros. Por eso incluimos en este TFM algunos de los cambios drásticos que la red nos ha traído recopilados por Cassany (2012: 50-58):

- Incremento exponencial de interlocutores y documentos. Todos tenemos acceso a Internet.
- Ausencia de filtros y controles: lo que en ocasiones lleva a la difusión de noticias falsas e informaciones incorrectas.

- Homogeneización física y contextual: en la pantalla todos los textos se ven iguales y el lugar donde leemos o escribimos deja de estar limitado; con los avances en la electrónica podemos escribir poemas con nuestro *Smartphone* mientras viajamos en tren.
- Preferencia por la escritura: lo escrito permanece por eso, pese a la existencia de asistentes de voz como *Siri* o *Alexa*, y al desarrollo de los mensajes de voz en las aplicaciones de mensajería instantánea, seguimos empleando el correo electrónico, los mensajes escritos y nuestras publicaciones en redes sociales contienen texto.
- Diversificación de la escritura: surgen nuevos géneros y formatos como emoticonos, caritas sonrientes (en inglés, *Smiley*) y abreviaturas para los mensajes en *WhatsApp* y aplicaciones de mensajería instantánea similares. Se presentan así nuevos registros y variedades en nuestra vida cotidiana.
- Cooperación: gracias a la red, el lector se convierte en escritor y escribe en colaboración con otros autores, por ejemplo, en *Wikipedia* y *Wikis*. Se producen fenómenos como la traducción anónima y colaborativa de series en otras lenguas a través de la red.
- Autoaprendizaje: retomando el punto anterior sobre las traducciones colaborativas, estas se convierten en una herramienta de autoaprendizaje. Si nuestros estudiantes siguen una serie de ficción como *El Ministerio del Tiempo* o *La Casa de Papel*, ¿por qué no proponerles traducir los episodios a su lengua materna? ¡Aprovechemos este interés para fomentar su contacto con el español en todas sus posibilidades!
- Tecnologización: cada día se desarrollan nuevas aplicaciones y herramientas en línea que facilitan la lectura y la escritura: asistentes de voz, correctores automáticos, diccionarios, traductores, herramientas de tratamiento de imagen y texto, por citar algunos. Para manejarse con ellos y aprovechar lo que nos ofrecen es necesario estar al día, aprender a manejarlos y esto implica un proceso de aprendizaje continuo que se desenvuelve paralelamente al aprendizaje lingüístico.

En el aula de E/LE la escritura electrónica implica que se rompe la linealidad, a través de enlaces de manera que cada lector elige qué quiere leer y cuándo escapando al control del autor que ha construido el texto con una estructura planeada. Además, la escritura en la red incluye imagen, audio y vídeo. El texto cobra nuevos significados como muestran

las almohadillas (en inglés, *hashtags*) y su aplicación en las redes sociales. Si esto está pasando y nuestros alumnos están en contacto diario con esta realidad, ¿Por qué no incluirla en el aula?

3.6. Español con Fines Específicos en contexto universitario

La enseñanza de lenguas con fines específicos se dedica a transmitir, investigar y promover los procesos que conllevan a la adquisición de la competencia comunicativa de la lengua de especialidad. Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas con fines específicos ha sido investigada y aplicada en la pedagogía del Inglés Comercial o de los Negocios. Durante las últimas décadas es un ámbito en el que el español, en su posición como una de las lenguas con más hablantes nativos del mundo, se va desarrollando paulatinamente.

Una primera clasificación distingue entre el Español con Fines Académicos y el Español con Fines Profesionales. Entre los últimos se encuentran el Español de los Negocios, Español Comercial (en ocasiones vinculado y combinado con el Español de los Negocios) y Español del Turismo, como las variantes más extendidas. Existen otros nichos de mercado, si hacemos uso del léxico de la mercadotecnia, como el Español Jurídico, el Español de la Diplomacia o el Español de la Salud. Como hemos señalado, se trata de un campo con amplias posibilidades de investigación y docencia, al que se orientarán muchos futuros docentes y lingüistas interesados en la materia.

El objetivo principal de la enseñanza de lenguas con fines específicos, ya sea con fines académicos o profesionales, no es otro que potenciar las destrezas específicas que requiere el aprendiente en su contexto profesional y/o personal en LE; es decir, el desarrollo de la plena competencia comunicativa que engloba las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística.

En el contexto en el que se sitúa el curso de E/LE que plantea este TFM, centrado en la producción escrita y dirigido a aprendientes universitarios con alemán como L1; decidimos desarrollar una programación didáctica que tenga en cuenta aspectos del Español de los Negocios, del Español Comercial y del Académico basándonos en las necesidades de nuestros alumnos. No se trata, por tanto, de transmitir determinados conocimientos empacados en un programa académico, sino de tomar en cuenta los intereses y motivaciones de los aprendientes.

3.6.1. Diseño curricular lenguas con fines específicos

“Una de las cosas que constaté mientras trabajaba como profesor de redacción en varias empresas es la relevancia que tiene la escritura. Pero en los libros es sólo una idea teórica -y bonita-; y en las universidades, una verdad descafeinada. En cambio, en el entorno laboral se reveló con una fuerza inusitada, de una manera descarnada, grave y variada.”
(Cassany, 2007:167)

La escritura mueve el mundo: contrata o despide a personas, cambia leyes, castiga a quienes no las acatan, genera cultura, establece obligaciones, derechos y deberes. Por eso la expresión escrita en una lengua extranjera es un punto fundamental en el diseño curricular de los cursos de Español con Fines Específicos (EFE).

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 sus 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 en el aula de E/LE?

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*). El refranero popular lo resume en “querer es poder” y esa es la consigna que aplicar en los cursos de EFE. Lo más importante no son el nivel ni la capacidad del aprendiente sino su motivación, su interés y sus ganas de aprender. Al fin y al cabo, como recuerda Cassany (1993: 46), “la enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal”. Entonces, ¿qué papel juega el docente en EFE?

La formación de los profesores de español como lengua extranjera está en continua evolución. Basta echar un vistazo al catálogo de titulaciones y especializaciones existentes. La enseñanza de EFE requiere del docente la capacidad de mediar, organizar

y seleccionar los contenidos necesarios para que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa en un ámbito determinado.

Dudley-Evans y St. John (1998), citados por Aguirre Beltrán (2012: 15) señalan cinco funciones que debería desarrollar un docente de EFE: profesor, diseñador de cursos y proveedor de materiales, colaborador, investigador y evaluador. La piedra angular es la sólida formación en competencia lingüística y el conocimiento de la enseñanza de español como lengua extranjera. Aparte, se requiere de formación continua y especialización, ya que el profesor tendrá que ocuparse del curso y su administración, lo que en muchas ocasiones significa seleccionar materiales y en la mayoría de las ocasiones, elaborar materiales propios ante la carencia de materiales en el sector editorial o su falta de adecuación a los objetivos del curso en cuestión.

Partiendo de nuestro perfil profesional y docente constatamos que el curso planteado en este TFM debía orientarse hacia la didáctica y metodología de los cursos de español con fines específicos. Se trata de un curso fuera del programa académico estrictamente vinculado a los niveles del MCER, los que, sin embargo, se toman en cuenta como referencia en el planteamiento de propuestas didácticas.

3.6.1.1. 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:

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 de:	
Trabajador a tiempo parcial / en prácticas:	
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 de ese modo: 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.	
En clase, me gusta aprender leyendo.	
En clase, me gusta aprender escribiendo notas en mi cuaderno / portátil.	

e) Interés en la escritura

Completa las siguientes frases:	
La escritura es...	
Escribo...	
Escribo para...	
Me gusta escribir porque...	
Me gustaría escribir en español...	

Tablas 5-9. Análisis de necesidades de los estudiantes. Elaboración propia.

3.6.2. Germanohablantes aprendientes de E/LE

Marta Jimeno Viñes (2007) recoge los tópicos y estereotipos de los alemanes en el aula, tratados con mucho cariño y humor, pero que ciertamente se cumplen en la mayoría de los casos:

- *Dirty Dancing*: tu zona de baile / mi zona de baile. En otras palabras, su espacio vital es intocable lo que supone un reto en el aula 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. Como aquella ocasión en la que una compañera alemana le dijo a la jefa del departamento, que ella no quería ser supervisada por una extranjera y mi jefa se limitó a decirme que es un hecho que no soy alemana y no se trata de ningún comentario racista.
- Son competitivos; tanto que evitarán participar en la clase si no están seguros de tener la respuesta correcta.
- Aplicados e impacientes: cuanto más saben, más intransigentes se vuelven. En uno de mis primeros semestres como docente tuve que llamar al orden a una estudiante que le reprochó a otra lo lenta que era hablando, cuando la pobre, de carácter tímido, estaba al fin interviniendo de forma voluntaria en una actividad en el aula.
- Prefieren trabajar individualmente por aquello de seguir en la línea de la competitividad. De modo que se recomienda alternar las tareas en parejas y grupos con las individuales para obligarles a interactuar con sus compañeros.

No debemos olvidar que las aulas universitarias alemanas son pluriculturales. 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. Tomando en cuenta los puntos anteriormente comentados, sobre los aprendientes alemanes, practicaremos la observación participante en el aula para obtener el mayor provecho de los contenidos planeados en el curso.

3.6.3. Marca personal y E/LE: ¿Hablas español y qué más?

Un certificado de conocimiento de una lengua extranjera no distingue siempre al mejor candidato para las empresas y no todos los interesados en tener un certificado pueden permitirse asistir a ciertos cursos de especialización, ni pagar las tasas de examen requeridas para optar a una titulación oficial de E/LE. Al igual que no todos los aprendientes de una lengua extranjera tienen como objetivo principal obtener una certificación de conocimiento de la misma.

Cada vez más empresas demandan profesionales, y futuros profesionales, que desarrollen su personalidad y profesionalidad en una lengua extranjera sin tomar en cuenta sus certificaciones oficiales. Es el reflejo de este mundo global, pluricultural y multilingüe en el que nos movemos a diario.

Se requiere escritura que venda para la página web y para las redes sociales de las empresas. Escritura que genere interés, que atrape al lector. 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 el aula como taller de escritura, donde componer y textualizar sus muestras de escritura. Al finalizar el curso, podrán hacérselas llegar a las empresas donde soliciten unas prácticas o un empleo, como referencias de su destreza comunicativa en español.

Se propone a los estudiantes como tarea final del curso, desarrollar su blog personal a través de la composición de diferentes tipos de discurso: argumentativo, expositivo, descriptivo y narrativo.

3.6.4. Formación de lectores críticos

Aprender una lengua distinta de nuestra L1 implica una mediación: el estudiante se convierte en un puente entre culturas. Nuestros estudiantes no persiguen el objetivo de ser únicamente 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 estudiantes críticos ante la información que reciben en español. En este punto recordamos las características inherentes a una persona con criterio propio, a un lector crítico:

- Se hace preguntas: no acepta sin más la información que le llega.

- Se documenta: profundiza en los temas, sus causas y consecuencias.
- Actitud reflexiva: evita los juicios de valor y cuestiona la información que le llega.
- 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?

3.6.5. Variedades del español

Las variedades lingüísticas son las distintas formas que adquiere una misma lengua, en función del lugar en que vive el hablante, de su edad y de su grupo social, donde también influye el nivel de educación. Las diferencias pueden estar relacionadas con el vocabulario, la entonación, la pronunciación o la confección de expresiones; y en general, se manifiestan más claramente en la oralidad que en la escritura. De esta forma, cuando escuchamos hablar a alguien en español, podemos suponer de qué zona lingüística procede (Cono Sur, América Central, norte de la península, sur o las islas Canarias, por citar algunos ejemplos), en qué región reside (si en la zona Metropolitana o la zona rural, por ejemplo), de qué grupo etario forma parte (es un niño, un adolescente, un adulto, un anciano) y qué nivel educativo tiene el hablante que se comunica con nosotros.

Una de las preguntas importantes que se hace el docente de E/LE es qué español enseñar. ¿Cuál es la variedad que debemos llevar al aula? En este sentido, numerosos manuales y métodos, de distintas editoriales de español como lengua extranjera, han optado por la variante del centro peninsular, marginando o tratando de modo marginal al resto de variedades del español en el mundo. Hemos observado en el aula, durante nuestra experiencia docente, que incluso por parte de los estudiantes existe un rechazo a las variedades atlánticas procedentes del español de América frente a las variedades peninsulares.

Manuel Alvar (1996:141) resume claramente esta realidad de las variedades del español en la siguiente cita:

"Las cosas están claras: no hay un español mejor, sino un español de cada sitio para las exigencias de cada sitio. Al margen queda lo que la comunidad considera correcto y eso lo es en cada sitio de manera diferente. El español mejor es el que

hablan las gentes instruidas de cada país: espontáneo sin afectación, correcto sin pedantería, asequible por todos los oyentes."

Como salmantina y docente de español, escucho con frecuencia comentarios de mis estudiantes alegrándose de mi origen y presuponiendo que mi variedad será la aplicada en el aula. Incluso algunos de ellos, tras pasar un semestre académico en América Latina, exigen que se les corrija el uso del voseo. Ellos consideran vosotros como la variedad más culta, prestigiosa y correcta; nada más lejos de la verdad. La elección de un modelo lingüístico se fundamenta en la situación geográfica del aula; no es lo mismo que los estudiantes acudan a clase de español en una zona de habla hispana que si lo hacen en Alemania.

La inmersión lingüística, por tanto, se limita a las horas de enseñanza en el aula y de posible contacto con otros hablantes, si asisten a un intercambio lingüístico o tándem, a una representación teatral por parte de un grupo amateur hispanoamericano o al cine ante una película en versión original.

El factor determinante para establecer qué norma enseñar en el aula de E/LE debe ser siempre la variedad más cercana al uso natural en que se desenvolverá comunicativamente el aprendiente. Sin embargo, en nuestro curso los alumnos tienen distintos intereses. En función de su orientación profesional y académica se interesarán por el español que se habla en una u otra zona geográfica. De otro lado, la docente se ve limitada por su origen a enseñar la variante estándar peninsular. No tiene sentido falsear, ni reproducir otros acentos que no son propios; se rompería el principio de la veracidad y realidad de los contenidos trabajados en el aula. Lo que sí es posible y recomendable es presentar y trabajar con nuestros alumnos las variedades del español, tanto las geográficas y sociales como estilísticas. Así lograremos que el alumno entre en contacto con las distintas variedades lingüísticas. El objetivo es lograr una comunicación efectiva en español con hablantes de distinto origen y/o procedencia.

Para trabajar estas variedades en el aula es muy importante emplear materiales reales: periódicos, música, cine, y en general, todos los recursos que hoy día nos ofrece Internet. En este contexto plantearemos distintas actividades orientadas al reconocimiento y análisis de las variedades diatópicas y diafásicas del español, aquellas con las que nuestros estudiantes entrarán en contacto en su futuro profesional.

3.6.5.1. Variedades diafásicas

Para presentar las variedades diafásicas en el aula, sin perder de vista los objetivos de nuestros estudiantes, planteamos dos propuestas didácticas: la entrevista de trabajo y el contrato laboral. Nos parece muy importante darle al estudiante distintas estrategias de comunicación que le permitan, no solo entrar en contacto con esta variedad diafásica, sino interpretarla y comunicarse en ella de manera efectiva.

La primera propuesta, para trabajar las variedades diafásicas en el aula, consiste en preparar a nuestros estudiantes para una entrevista de trabajo. Tras introducirles en las redes sociales y blogs de las empresas hispanohablantes en las que les gustaría trabajar, escribir una carta de presentación al jefe/jefa de sus sueños, realizar una entrada en su blog y comentar una noticia relacionada con la empresa elegida, llega el momento de enfrentarse a la entrevista de trabajo.

Les presentamos la técnica empleada en mercadotecnia: el análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). A través de esta herramienta se conocerán mejor a sí mismos como candidatos con conocimiento de español para obtener un puesto de trabajo en una empresa cuyas actividades se desarrollen en zonas geográficas de habla hispana.

La siguiente tarea consiste en una puesta en común en el aula de las preguntas más habituales en entrevistas de trabajo. Se propone a los alumnos investigar acerca de las posibles diferencias interculturales en las entrevistas de trabajo en Alemania y en países de habla hispana. Para ello se les invita a investigar en Internet y presentar sus conclusiones en una entrada de su blog que será comentada y complementada por sus compañeros.

La segunda propuesta didáctica consiste en analizar y rellenar un modelo de contrato en prácticas (disponible a través del enlace: https://www.sepe.es/contenidos/empresas/contratos_trabajo/asistente/pdf/practicas/Practicas.pdf). De este modo, los aprendientes entran en contacto con el lenguaje burocrático que se les presenta ante una situación comunicativa real como pueda ser la firma de un contrato en prácticas o de formación en español.

Aparte de trabajar el léxico y rasgos morfológicos presentes en el documento, se les propone simular en el aula la situación de firma y cumplimentación del contrato, frente a

un trabajador de recursos humanos de la empresa contratante, de modo que puedan plantear dudas y preguntas acerca de las cuestiones que no les queden claras en la redacción del contrato.

3.6.5.2. Variedades diatópicas

Al estudiante se le propone que busque en los distintos corpus y diccionarios en Internet el origen y significado de las expresiones en español nuevas que haya encontrado durante su fase de investigación e información sobre una corporación o empresario hispano.

Esta evidencia de la riqueza del español sirve también para ilustrar el permanente proceso de evolución y cambio de la lengua, así como el estudio de las palabras y todos sus matices para llegar al conocimiento de la cultura que representa el idioma. A continuación, se propone una búsqueda de sinónimos tras el visionado de un reportaje elaborado por la RAE sobre el exceso de anglicismos en el Español de los Negocios. En grupos ponen en común los sinónimos y se presentan al resto del grupo.

3.6.6. Herramientas en línea y recursos para escribir

Nuestros estudiantes son nativos digitales⁶, que recurren a herramientas en la Red como traductores, diccionarios, correctores y foros en línea a la hora de realizar sus tareas en LE. Vivimos en la era de la enseñanza digital, pero los docentes de cierta edad somos inmigrantes digitales. Es decir, en oposición a nuestros digitalizados alumnos, hemos tenido y tenemos que digitalizarnos para estar al día de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Prensky (2011:6) resume la clave de la enseñanza digital:

“So, if Digital Immigrant educators really want to reach Digital Natives – i.e. all their students –they will have to change. It’s high time for them to stop their grouching, and as the Nike motto of the Digital Native generation says, “Just do

⁶ Marc Prensky se refiere a los nativos digitales como: *Today’s students represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N- [for Net]-gen or D- [for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.* [<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20-%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>]

it!” They will succeed in the long run –and their successes will come that much sooner if their administrators support them.”

Una de las actividades de escritura cooperativa y colaborativa, propuesta para ser realizada a lo largo de las 14 semanas de duración del curso, es la elaboración de un listado de recursos disponibles en línea que puedan servir como herramientas de apoyo en la producción textual en español como lengua extranjera.

3.6.7. Portafolio del estudiante

Debido a la naturaleza del curso y al uso de la plataforma *Moodle*, cada estudiante tendrá dos portafolios: uno virtual, fruto de las tareas realizadas fueran del aula, y otro en papel que recoge las tareas desarrolladas en el aula. Las normas válidas para ambos serán las siguientes:

- Prohibido tirar cualquier escrito, sea un borrador, notas, fragmentos. Debes guardar todo lo que has escrito.
- Haz un listado de cada documento que guardas en tu carpeta con fecha y título.
- Ordena los documentos cronológicamente para que puedas seguir la composición de los textos que escribas.
- Revisa los errores y las dificultades que has tenido en cada escrito. Escríbelos en un documento de tu carpeta: Tu diccionario personal.
- El profesor te pedirá la carpeta a final del semestre por eso cuídala como el tesoro que es.

Tabla 10. Normas de uso del portafolio del estudiante. Adaptado de Cassany (1999: 270)

4. Programación didáctica

4.1. Cronograma

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 2 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 semana⁷. 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.

4.2. Programa del curso

A continuación presentamos el calendario de sesiones de la planificación didáctica propuesta en este TFM:

SEMANA	AULA	CASA
1	<ul style="list-style-type: none">- Presentación del programa.- Negociación de las correcciones.- Tu mejor amigo y tu peor enemigo en español.- Blog personal en español.	<ul style="list-style-type: none">- Textos para corregir errores.- Creación del blog en <i>Moodle</i>.- Redacción del texto de presentación en el blog.
2	<ul style="list-style-type: none">- Puesta en común de los errores encontrados en los textos.- Entrada de presentación en el blog (correcciones, dificultades y comentarios).	<ul style="list-style-type: none">- Reformulación de la entrada de presentación en el blog.- Comentario de 2 entradas de presentación de blogs de compañeros.
3	<ul style="list-style-type: none">- Dudas y puesta en común sobre los comentarios en el blog.	<ul style="list-style-type: none">- Actividades sobre la interculturalidad en España.

⁷ Sobre el cálculo de horas de trabajo del estudiante equivalentes en ECTS véase: <http://www.um.es/docencia/agustinr/ie/cargatrab/index.html#e21>

	<ul style="list-style-type: none"> - Código de corrección. - La interculturalidad en España. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de la entrada en el blog sobre consejos a turistas alemanes.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada en el blog (correcciones, dificultades y comentarios). - Grandes corporaciones españolas: la empresa de mis sueños / el jefe de mis sueños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada en el blog sobre lo que más me gusta / interesa / motiva de la empresa donde quiero trabajar. - Comentario de 2 entradas sobre consejos a viajeros alemanes de blogs de compañeros.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada en el blog (correcciones, dificultades y comentarios). - Comentarios sobre las entradas en el blog de los compañeros. - La carta de presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección de errores carta de presentación. - Comentario de 2 entradas sobre la empresa elegida de blogs de compañeros.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección de errores carta presentación (puesta en común). - Diferencias interculturales en las candidaturas a un puesto de trabajo en alemán y en español. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de una carta de presentación con ayuda de <i>Arttext</i>. - Revisión y reformulación de las entradas en el blog (herramientas en línea).
7	<ul style="list-style-type: none"> - Noticias en español. Medios de comunicación. - Formación de lectores críticos. Preparación a “Los Nadies”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de una noticia relacionada con la empresa o el empresario elegidos en el blog. - Revisión y reformulación de las entradas en el blog (herramientas en línea).
8	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común noticias elegidas para comentar y porqué. - Formación de lectores críticos. “Los Nadies”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Los Nadies” en el blog. - Noticia comentada en el blog.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Dudas y dificultades de la noticia comentada. - Dudas y dificultades de “Los Nadies”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la noticia comentada. - Revisión de “Los Nadies”.

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

Tabla 11. Programa del curso. Elaboración propia.

4.3. Propuestas didácticas

A continuación, incluimos las propuestas didácticas recogidas en el programa del curso anteriormente presentado junto a los aspectos claves para su desarrollo en el aula o fuera de ella.

4.3.1. Negociación de las correcciones

Semana 1	
Destrezas	Comprensión escrita y auditiva, expresión oral.
Objeto comunicativo	Negociar significados, intercambiar opiniones.
Objeto gramatical	Refrescar estructuras gramaticales anteriormente aprendidas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia y vídeo “El hombre de la RAE” del humorista José Mota.
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual y puesta en común posterior.

Al inicio de la sesión el docente propone visionar “El hombre de la RAE”; 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.

4.3.2. ¿Tu mejor amigo y tu peor enemigo en E/LE?

Semana 1	
Destrezas	Comprensión escrita y auditiva, expresión oral.
Objeto comunicativo	Negociar significados, intercambiar opiniones.
Objeto gramatical	Repaso de los tiempos verbales.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia.
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

La siguiente actividad en el aula supone una autorreflexión sobre el currículo de aprendizaje de nuestros alumnos. Se les entrega una hoja con preguntas que deben responder de forma anónima. Posteriormente cada estudiante recibe una tarjeta con las respuestas de un compañero. Debe leer las respuestas en voz alta y entre toda la clase descubren a quién pertenece esa tarjeta. De este modo comienzan corrigiéndose mutuamente ya que el que recibe la tarjeta debe marcar con un círculo los errores que crea que su compañero ha cometido y anotar la corrección que propone. Así la docente adquiere una primera muestra de las dificultades a las que se enfrenta el grupo para desarrollar su capacidad comunicativa en E/LE.

4.3.3. Presentación del blog – ¿Quién soy? ¿Sobre qué quiero escribir?

Semanas 1-2	
Destrezas	Comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
Objeto comunicativo	Presentarse, expresar intereses y aficiones. Estructurar el blog.
Objeto gramatical	Práctica de estructuras gramaticales asimiladas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia y plataforma virtual <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

El blog no es ni más ni menos que el portafolio virtual del estudiante y la tarea final del curso, una herramienta digital al servicio de la mejora de sus composiciones textuales en todos sus aspectos: coherencia, cohesión, autenticidad, adecuación y corrección. No debemos caer en el error de escribir mucho pero enseñar poco a escribir; durante este curso escribiremos poco, pero lo revisaremos a menudo.

Cada estudiante tiene que comentar al menos dos entradas de blog de sus compañeros cada vez que haya una tarea de escritura en el blog. Es decir, aparte de escribir su texto para el blog, tendrá que leer e interactuar con lo que han escrito sus compañeros. Además no podrá repetir blog en el que comentar hasta que haya comentado al menos una vez en el blog de cada estudiante del curso. Las herramientas digitales proporcionan un registro fabuloso para comprobar quién, cuándo y cómo ha escrito qué, fomentan la bidireccionalidad ya que como docentes participamos en la misma plataforma digital y a la vez, nos aportan la libertad de acceso sin necesidad de estar físicamente en el aula para poder ejercitar la escritura.

Tras una primera composición textual del artículo de presentación en el blog tendremos una puesta en común la próxima sesión en el aula para comentar dificultades, dudas y problemas durante este primer borrador. A continuación los estudiantes reformularán el entrada de presentación escrito sin eliminar el primer borrador, sino incluyendo un nuevo entrada en el que apliquen lo comentado anteriormente en el aula. Al mismo tiempo deberán comentar al menos 2 entradas de otros compañeros aportando críticas constructivas a los mismos.

4.3.4. ¡Vamos a corregir!

Semana 2	
Destrezas	Comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.
Objeto comunicativo	Tomar conciencia de la importancia del acto de corregir y del tratamiento de errores aplicando las herramientas disponibles en línea.
Objeto gramatical	Reflexión sobre la interlengua y lagunas gramaticales.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia y plataforma virtual <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

El tratamiento de los errores es una de las dificultades que encontramos en el aula de alumnos germanohablantes. Para romper el hielo y crear una atmósfera distendida y agradable de debate en torno a los errores y correcciones, entregamos a los estudiantes dos textos redactados por dos alumnos de semestres anteriores en los que se recomiendan una serie y una película respectivamente para que trabajen fuera del aula.

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. En la plataforma *Moodle* encontrarán 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.

4.3.5. Interculturalidad en España

Semana 3	
Destrezas	Comprensión escrita y oral, expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Reflexión sobre las manifestaciones culturales en España. Desarrollo de la conciencia intercultural.
Objeto gramatical	Reconocer algunas de las variedades diatópicas del español peninsular.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia, vídeos disponibles en <i>Youtube</i> y la plataforma <i>Moodle</i> .

Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.
--	---

Nuestros alumnos se están formando como mediadores y, como tales, deben estar en disposición no solo de traducir un contenido en otras lenguas a su L1; sino de comprender la riqueza de matices, significados y elementos que se configuran en cada situación comunicativa para lograr que ésta sea efectiva.

El tema que trataremos en las tareas son los malentendidos y diferencias socioculturales entre las distintas culturas de España. No es lo mismo irse de cañas, que, de chatos, poteo, pintxos...etc. De acuerdo con la zona geográfica de España en la que nuestros estudiantes se encuentren, entrarán en contacto con distintos aspectos socioculturales de la comunidad de hablantes que allí reside.

Para ello tratamos el tema con humor e ironía, de este modo introducimos en el aula también el componente de los chistes y el sentido del humor en España en comparación con aquello que resulta gracioso en la cultura alemana. De esta manera ponemos en contacto a nuestros estudiantes con algunas de las variedades diatópicas del español peninsular⁸.

4.3.6. Empresas y empresarios españoles

Semana 4	
Destrezas	Comprensión escrita y oral, expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Activar las estrategias de resumen y reelaboración de la información encontrada.
Objeto gramatical	Práctica de estructuras gramaticales asimiladas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia y la plataforma <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

Como parte de la preparación para su futuro profesional se propone a los estudiantes la búsqueda de información sobre empresas y empresarios hispanos con los que querrían trabajar. Además de presentar su empresa y jefe soñado, posteriormente tendrán que buscar noticias en español relacionadas con la empresa y/o el empresario y realizar una

⁸ El presente curso se orienta hacia el español peninsular al existir otro curso en el centro de idiomas de la universidad dedicado a las variedades hispanoamericanas.

entrada en el blog comentando la noticia que más les haya gustado o emocionado o interesado.

4.3.7. La carta de presentación

Semana 5	
Destrezas	Comprensión escrita y oral, expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Entrar en contacto con las cartas de presentación en español.
Objeto gramatical	Práctica de estructuras gramaticales nuevas y ya asimiladas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia, la plataforma <i>Moodle</i> y <i>Arttext</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

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-artext.com>).

4.3.8. Noticia comentada sobre la empresa o el empresario español elegido

Semana 7	
Destrezas	Comprensión escrita y oral, expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Entrar en contacto con los medios de comunicación españoles. Elaborar un resumen y comentario de una noticia vinculada a la empresa o empresario elegidos previamente.
Objeto gramatical	Práctica de estructuras gramaticales nuevas y ya asimiladas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia, Internet y la plataforma <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

Para realizar esta tarea el estudiante deberá buscar en la Red la noticia que más le interese relacionada con la empresa y/o el empresario español que eligió anteriormente. Puede tratarse de noticias en medio impreso, auditivo o audiovisual. Así los estudiantes entrarán en contacto con la prensa, radio y canales de televisión españoles y les vamos preparando para la siguiente actividad de formación de lectores críticos.

4.3.9. Formación de lectores críticos

Semanas 8-9	
Destrezas	Comprensión escrita y oral, expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Desarrollar estrategias de lectura crítica: más allá del texto.
Objeto gramatical	Práctica de estructuras gramaticales nuevas y ya asimiladas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia, Internet y la plataforma <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

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 sean lectores críticos en español capaces de determinar la ideología subyacente en los discursos y sus efectos.

Estudios como el de Murillo (2009) citado por Cassany (2012:137-141) 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. Presentamos el poema de Bertolt Brecht titulado “Preguntas de un obrero que lee” como introducción al tema lectura crítica (v. anexo 9).

Tomamos el tema de la inmigración a través del microrrelato, casi micropoema, de Eduardo Galeano titulado “Los Nadies” (v. anexo 9). 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/EHx4N6q9zN0>

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.

4.3.10. Ejercicio de coherencia textual

Semana 9	
Destrezas	Comprensión y expresión escrita.
Objeto comunicativo	Autorreflexión sobre la Interlengua y posibles lagunas.
Objeto gramatical	Práctica de estructuras gramaticales nuevas y ya asimiladas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Fotocopia y papel.
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

Cuando se pregunta a los estudiantes por sus dificultades y retos en el aprendizaje del español como lengua extranjera responden señalando los temas que comentamos en la parte teórica de este TFM: el subjuntivo, uso de ser/estar, preposiciones por/para...etc. Este ejercicio nos brinda la ocasión de reflexionar sobre el estado de la interlengua de los aprendientes y destapar posibles lagunas de conocimiento o errores en riesgo de fosilización.

4.3.11. ¿Se habla español en la publicidad?

Semana 10	
Destrezas	Comprensión oral y escrita / expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Reflexionar sobre la evolución de las lenguas y la influencia del inglés en el español en contexto profesional.
Objeto gramatical	Desarrollo de estrategias de adquisición y comparación de léxico del Español de los Negocios.
Nivel	B2/C1
Materiales	Vídeo y papel.
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

A través del visionado del vídeo de la RAE sobre el español de la publicidad traemos al aula la reflexión acerca de la evolución de las lenguas y la influencia del inglés en las

mismas. Buscamos despertar en el alumno la conciencia lingüística de uso de términos en español que, por desgracia, se ven desplazados en el contexto profesional. Es, a la vez, un paso más en la formación de lectores, y por ende, hablantes críticos de español.

4.3.12. Análisis DAFO: preparación de la entrevista de trabajo

Semanas 10-12	
Destrezas	Comprensión oral y escrita / expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Desarrollo de estrategias de comunicación aplicables a una entrevista de trabajo.
Objeto gramatical	Uso de estrategias gramaticales adquiridas en contexto.
Nivel	B2/C1
Materiales	Papel, <i>Moodle</i> y fotocopia.
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

Ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de prepararse para la entrevista de trabajo en español. A través del análisis DAFO, 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 en la empresa española elegida anteriormente en el curso. Nuestros alumnos aprenden a desenvolverse en una situación real en la que cuentan con el apoyo de las herramientas en línea, su propia experiencia y motivación, junto al aula como escenario en el que aprender a moverse antes de hacerlo en un contexto real.

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=XKsyFrHSqC0>) 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.

4.3.13. Ejercicios de léxico

Semana 11	
Destrezas	Comprensión oral y escrita / expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Reflexionar sobre las variedades diatópicas del español.
Objeto gramatical	Relevancia de la ortografía en situaciones comunicativas reales y el significado de las homófonas.
Nivel	B2/C1
Materiales	Papel, Internet y <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

La siguiente propuesta didáctica persigue el objetivo de hacer reflexionar a nuestros estudiantes sobre la existencia de un léxico más amplio del, ya de por sí amplio, vocabulario que dominan en español. Por ello planteamos una propuesta didáctica centrada en las palabras homófonas, que los lleve a reflexionar sobre su vocabulario pasivo y la importancia del diccionario a la hora de fijar conceptos ortográficos, semánticos y de pronunciación.

El diccionario con el que trabajarán los estudiantes es el de la [RAE](#), por tanto, monolingüe y de acceso online gratuito para todo el grupo, ya sea en el aula o fuera de ella. Los diccionarios monolingües ofrecen una información más detallada y completa. Teniendo en cuenta que, pese a esto, los diccionarios monolingües no ofrecen toda la información acerca de rasgos pragmáticos o restricciones de selección, se les propone a los estudiantes, en una fase más avanzada de la propuesta didáctica, trabajar con el diccionario bilingüe [LEO](#). Este diccionario, es una excelente herramienta para trabajar las unidades léxicas en el aula formada por germanohablantes, al ser este estructurado y permanentemente actualizado por un grupo de profesionales lingüistas en alemán y

español, que trabajan de manera coordinada ampliando y seleccionando la información relevante en cada entrada. Al igual que el diccionario de la RAE, es gratuito y de acceso en línea dentro y fuera del aula.

Las competencias que queremos desarrollar a través de esta propuesta didáctica son la expresión y comprensión escrita principalmente, al tratar de evitar errores por similitud fonética como sucede en el caso de las palabras homófonas. No olvidamos que, detrás de cada par homófono existe un componente cultural relacionado con la evolución histórica del lenguaje y sus comunidades de hablantes; por lo que pretendemos que el alumno se motive y apueste por el autoaprendizaje en los niveles más altos del MCER, descartando ideas preconcebidas acerca de la suficiencia de un vocabulario fundamental y activo para desenvolverse en contextos comunicativos.

Otro de los puntos clave de la propuesta en el aula son las variedades lingüísticas del español, en concreto las diferencias fonéticas que afectan al modo en el que, en algunas comunidades de hablantes, se pronuncian las palabras escritas con “s”, “c” o “z”. Como hemos venido observando a lo largo de los últimos cursos académicos, cada vez son más los estudiantes que realizan un semestre de intercambio académico en países de Latinoamérica y regresan teniendo problemas a la hora de fijar el léxico con el que entraron en contacto durante su estancia, en sus destrezas de comprensión y expresión escrita.

Como cierre de la propuesta didáctica, se distribuyen las palabras entre los alumnos que deberán elaborar un glosario común en la plataforma *Moodle* en el que incluyan las palabras homófonas, ejemplos de uso, significados, campos semánticos, información fonética y variedades geográficas del español en las que se produce confusión ortográfica con estas palabras. Para ello tendrán de plazo hasta el final del semestre. Una vez elaborado y supervisado por la docente, se añadirá esta información en el *Wiki* del curso para que todos los estudiantes tengan acceso al glosario y puedan añadir en futuros cursos nuevas informaciones y ejemplos de palabras homófonas.

4.3.14. El contrato de trabajo

Semanas 12-13	
Destrezas	Comprensión oral y escrita / expresión oral y escrita.
Objeto comunicativo	Desarrollar estrategias de comunicación que emplear durante una entrevista de trabajo.
Objeto gramatical	Repaso y uso de estructuras
Nivel	B2/C1
Materiales	Papel, Internet y <i>Moodle</i> .
Distribución de los alumnos en el aula	Interacción individual, en parejas y puesta en común posterior.

Tras la carta de presentación, llega la invitación a una entrevista de trabajo y esta es la actividad con la que cerramos la programación didáctica del curso propuesto. La primera tarea consiste en descargarse el documento modelo de contrato de trabajo en prácticas y rellenar los campos incluidos en él. Seguirá una puesta en común en parejas y, finalmente, en grupo. Las nuevas unidades léxicas que encuentren los estudiantes deberán ser incluidas en el glosario presentado en la actividad anterior.

4.3.15. Ejercicios extra de refuerzo en *Moodle*

Insistiendo en el carácter individual de la interlengua de nuestros estudiantes, aprovechamos la plataforma Moodle, y las posibilidades que nos brinda, para ofrecer ejercicios de refuerzo relacionados con los contenidos gramaticales que presenten dificultades a nuestros estudiantes.

A lo largo de las tareas y las sesiones en el aula y en línea, la docente adquiere una perspectiva de las lagunas y retos de los alumnos lo que permite activar ejercicios individuales para ser resueltos de manera autónoma por los estudiantes en su tiempo libre.

5. Evaluación

El curso propuesto en el TFM se basa en la evaluación continua de la participación del estudiante en las tareas propuestas, sean en el aula o 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.

5.1. Autoevaluación

Resulta fundamental activar la autorreflexión 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 12. Cuestionario de autoevaluación. Elaboración propia.

5.2. 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 entra en juego la perspectiva del otro, 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. Al mismo tiempo, activa 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 13. Cuestionario de evaluación cooperativa. Elaboración propia.

6. Limitaciones y resultados

Durante el presente semestre académico 2017/2018 no se imparte este curso por lo que no hemos podido llevar al aula las actividades aquí desarrolladas y previstas. Sí tenemos en cuenta los resultados obtenidos en semestres anteriores ante planteamientos didácticos similares a los aquí presentados. Contamos también con la referencia de las encuestas de satisfacción que cada semestre la universidad LMU envía a los estudiantes matriculados para ser compilada de forma anónima.

El balance de este curso, frente al resto de cursos impartidos en el centro de lenguas de la universidad, es muy positivo. Los estudiantes no señalaron nada en el apartado negativo y sí destacaron la naturalidad, originalidad y veracidad de los contenidos trabajados, junto a la orientación práctica del curso, que les permite poner en práctica todo lo aprendido en semestres anteriores. Los estudiantes de los niveles avanzados del MCER muestran interés en practicar sus conocimientos de E/LE en un contexto lo más real posible.

Además, contamos con muestras realizadas por los estudiantes en semestres anteriores (v. anexo 9) en las que muestran haber asimilado en su interlengua los conocimientos gramaticales que aplican de forma automática a la hora de redactar textos libres.

7. Líneas de investigación futuras

Proponemos continuar con la puesta en práctica de la programación didáctica aquí planteada, junto a la posibilidad de seguir profundizando y desarrollando nuevos materiales didácticos para la enseñanza de Español con Fines Específicos en contexto universitario.

Así mismo, consideramos la más que probable necesidad a corto plazo de contar con una oferta docente orientada a las necesidades de los futuros profesionales y académicos que visitan las aulas de E/LE. Para ello será de gran importancia e interés trabajar, no solo en la propuesta de nuevos programas didácticos, sino también en la actualización y formación de los profesores, y futuros profesores, de E/LE que desarrollen su labor docente en universidades e instituciones de educación superior.

8. Conclusiones

Tras el análisis del tratamiento histórico de la expresión escrita en los distintos enfoques en E/LE podemos concluir que esta adquiere mayor relevancia tras la expansión de Internet, del uso de aplicaciones y nuevas tecnologías de la comunicación. No tiene sentido enseñar a nuestros estudiantes a trabajar en el aula solo con textos en papel si su día a día está plagado de discursos textuales en formato digital. Sentirán que pierden el tiempo y su motivación descenderá causando una pérdida de interés por el E/LE.

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.

Entre los principales retos a los que se enfrentan los aprendientes 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.

No debemos olvidar las características de los estudiantes germanohablantes, especialmente su perfeccionismo y rechazo al error. 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 tonterías.

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. Como hemos visto leer es algo más que descodificar las palabras que forman el texto, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de crear lectores críticos en E/LE. Lectores 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.

La enseñanza de E/LE en contexto universitario necesita orientarse hacia la enseñanza de Español con Fines Específicos si queremos formar a futuros profesionales y académicos que sean capaces de desenvolverse en los contextos comunicativos de su entorno laboral. Es por esto por lo que destacamos la necesidad de trabajar con todo tipo de discursos textuales, no solo con textos literarios, a los que aplicar técnicas de escritura creativa.

La profesionalización del docente es un factor determinante para garantizar la actualidad de los contenidos presentados ante el grupo y para introducir herramientas digitales que faciliten a los estudiantes el proceso de escritura en E/LE, salvando las dificultades que plantea ya de por sí el hecho de escribir en una LE.

9. 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)*. Fundación Comillas. I, págs. 159-176.

———, (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid. SGEL.

Alonso, E. (1994): *¿Cómo se profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.

———, (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].

Alvar, M. (1996): “Unidad del español” en *Por los caminos de nuestra lengua*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares (2ª ed.).

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 (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC,

Anaya e Instituto Cervantes. [En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Fecha de consulta: 20/04/2018].

———, (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment companion volumen with new descriptors*. [En línea: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Fecha de consulta 04/04/2018].

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

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

Fabián Martín-Arroyo, M.^a 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*. Págs. 307-316.

Fernández López, S. (1995): “Errores e interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera”. En *Didáctica 7. Servicio de Publicaciones UCM*, Madrid, págs. 203-216.

Fernández Montoro, D. (2003): *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición de ELE*, Universidad Antonio de Nebrija [Memoria de Máster]. [En línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:17f41c1b-19ee-42d2-984e-669cae4d40d9/2004-bv-02-08fernandez-montoro-pdf.pdf>. Fecha de consulta: 25/05/2018].

Foncubierta Muriel, J. M. (2018): “La fluidez lectora silenciosa y la comprensión de textos escritos en una L2 en contextos universitarios”. En [Congreso Unipro en la Universidad SDI en Múnich, Alemania, 2 de febrero de 2018](#).

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Fecha de consulta: 05/05/2018]

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, ISSN: 1571-4667.

López-Toscano, J. (2014): “Escritura creativa y ELE: Motivación, expresión individual y otros factores afectivos en el desarrollo de las destrezas escritas”. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE*. Págs. 1157-1163.

Martín Sánchez, M. y A. M. Ruiz Martínez (2014): “La gramática en la enseñanza del español como LE”. En *LinRed*, 12, págs. 1-34. [En línea: <http://goo.gl/7mImGo>. Fecha de consulta: 25/04/2018].

Martín Sánchez, M. (2010). “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. En *Tejuelo*, 8, págs. 59-76. [En línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219208>. Fecha de consulta: 10/05/2018].

Mendoza Fillola, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. En: *red ELE, revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera*, nº 1.

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, ISSN: 1571-4667.

Parrilla, F. (2018): “Más allá de las competencias lingüísticas: el aula de español como espacio para desarrollar habilidades y talentos profesionales”. En [Congreso Unipro en la Universidad SDI en Múnich, Alemania, 2 de febrero de 2018](#).

Plaza Velasco, M. (2015): “Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura”. En *Doblele, revista de lengua y literatura español como lengua extranjera*, nº 1, págs. 25-45.

Rakaseder, J. y Schmidhofer, A. (2014): “Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de E/LE”, en: *Marcoele, revista didáctica de español como lengua extranjera*, nº 19. ISSN: 1885-2211.

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, ISSN: 1571-4667.

Sánchez Castro, M. (2008): “Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado”. En *redELE: revista electrónica de didáctica el español lengua extranjera*. 13, ISSN: 1571-4667.

Selinker, L. (1972): “La interlengua”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, págs. 79-101.

Silva Cruz, M.I.: *La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos*. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, nº 15. ISSN: 1699-6569.

Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang.

VV. AA. (1998): *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Monográfico. Revista Carabela, 46. Madrid. SGEL.

VV. AA. (2016): *Especial DELE B2 curso completo. Preparación al examen*. Madrid. Edelsa.

Weinreich, U. (1953): *Language in Contact*. New York, Linguistic Circle of New York.

10. Anexos

Anexo 1. Volumen complementario al MCER (2017)

XV Encuentro práctico de profesores de ELE en Alemania

@ Los ponentes y los autores de las conferencias y talleres

CEFR Companion Volume 2017: 101

(Traducción provisional para el Encuentro llevada a cabo con la colaboración de F. Puig y de profesores del IC)

MEDIACIÓN EN GENERAL	
C2	Es capaz de mediar de forma eficaz y con naturalidad, adoptando distintos roles en función de la situación y de las necesidades de los hablantes y de la situación, identificando matices y connotaciones y guiando discusiones sobre temas sensibles o delicada. Es capaz de explicar en un lenguaje claro, fluido y bien estructurado la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo valoraciones y la mayor parte de los matices de forma precisa, y señalando las implicaciones socioculturales (p.e. uso del registro, implícitos, ironía y sarcasmo).
C1	Es capaz de actuar de forma eficaz como mediador, ayudando a mantener interacciones positivas mediante la interpretación de distintas perspectivas, gestionando la ambigüedad, previendo malentendidos e interviniendo diplomáticamente para reorientar la conversación. Es capaz de estimular una discusión mediante preguntas basándose en las contribuciones de los diferentes participantes. Es capaz de transmitir de forma clara y fluida, con un lenguaje bien estructurado, las ideas relevantes de textos largos y complejos, estén o no relacionados con sus áreas de interés, e incluir aspectos valorativos y la mayor parte de los matices.
B2	Es capaz de crear un entorno favorable para compartir ideas y facilitar la discusión sobre cuestiones delicadas, reconociendo diferentes perspectivas, animando a explorar temas con delicadeza en la manera de expresarse. Es capaz de utilizar las ideas de sus interlocutores para hacer avanzar la discusión. Es capaz de transmitir el contenido esencial de textos bien estructurados, aunque largos y proposicionalmente complejos sobre temas de su interés profesional, académico o personal, clarificando las opiniones y propósitos de los autores.
	Es capaz de colaborar con personas de diferentes procedencias, contribuyendo a crear un buen ambiente, formulando preguntas para identificar objetivos comunes, comparando opciones para alcanzarlos y haciendo propuestas sobre qué hacer a continuación. Es capaz de, además, desarrollar las ideas de otros, formular preguntas que provoquen reacciones desde diferentes perspectivas y proponer una solución o los pasos a seguir. Es capaz de transmitir información detallada y argumentos de forma fiable, p.e. los puntos principales de textos complejos, pero bien estructurados, de temas de su interés profesional, interés académico o personal.
B1	Es capaz de colaborar con personas de diferentes procedencias, mostrando interés y empatía al preguntar y contestar a preguntas simples, a sugerencias, preguntar si se está de acuerdo, y proponer enfoques alternativos. Es capaz de transmitir los puntos principales de textos largos escritos en un lenguaje poco complicado sobre temas de interés personal, a condición de que se pueda comprobar el significado de ciertas expresiones.
	Es capaz de presentar a personas de diferentes procedencias, siendo consciente de las posibles diferencias de percepción sobre algunas cuestiones, e invitar a otros a aportar conocimientos, experiencia y puntos de vista. Es capaz de transmitir información de textos informativos claros y bien estructurados sobre temas que le son familiares, de interés personal o actualidad, aunque sus limitaciones léxicas le provoquen, en ocasiones, dificultades para expresarse.
A2	Es capaz de colaborar en el desarrollo de la interacción, siempre y cuando sus interlocutores hablen lentamente y uno o varios de ellos le ayuden a participar y a expresar sus sugerencias. Es capaz de transmitir información relevante de textos informativos breves, sencillos y claramente estructurados, siempre que traten temas concretos que le sean familiares y que estén formulados en un lenguaje simple y cotidiano.
	Es capaz de utilizar palabras simples para pedir a alguien que le explique algo. Es capaz de reconocer cuando hay dificultades de comunicación e indicar en un lenguaje sencillo la naturaleza de un problema. Es capaz de transmitir los puntos principales de textos o conversaciones breves y sencillos sobre temas cotidianos de interés inmediato siempre que se expresen de forma clara en un lenguaje sencillo.
A1	Es capaz de utilizar palabras sencillas y signos de comunicación no verbal para mostrar su interés en una idea. Es capaz de transmitir información simple y predecible de interés inmediato en señales, anuncios, pósteres y programas breves y simples.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible</i>

CEFR Companion Volume 2017: 144

(Traducción provisional para el Encuentro llevada a cabo con la colaboración de F. Puig y de profesores del IC)

UTILIZAR EL REPERTORIO PLURICULTURAL	
C2	Es capaz de iniciar y controlar sus actuaciones y formas de expresión en función del contexto, mostrando consciencia de las diferencias culturales, y llevando a cabo sutiles ajustes con el fin de prevenir y/o reparar malentendidos o desencuentros culturales.
C1	Es capaz de identificar diferencias entre convenciones sociolingüísticas y pragmáticas, reflexionar críticamente sobre las mismas y ajustar consecuentemente sus intervenciones. Es capaz de explicar, interpretar y discutir con delicadeza, el origen de determinados aspectos de los valores y prácticas culturales, basándose en sus encuentros interculturales, lecturas, referencias cinematográficas, etc. Es capaz de explicar su interpretación de las creencias, preconcepciones, estereotipos y prejuicios culturales de su propia comunidad y de otras comunidades con las que está familiarizado/a Es capaz de lidiar con la ambigüedad en la comunicación intercultural y de expresarse de forma constructiva y culturalmente apropiada con el fin de aportar claridad.
B2	Es capaz de describir y evaluar los puntos de vista y las prácticas tanto de su propio grupo social como de otros, siendo consciente de los valores implícitos en los que se basan con frecuencia juicios y prejuicios. Es capaz de interpretar y explicar un documento o acontecimiento de otra cultura y relacionarlo con documentos o situaciones de su propia cultura y/o de otras con la que está familiarizado/a. Es capaz de discutir la objetividad y la ecuanimidad de informaciones y opiniones expresadas en los medios de comunicación sobre su propia u otras comunidades. Es capaz de identificar y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre patrones de comportamiento marcados culturalmente (p. e. gestos y volumen del habla) y discutir su significado, para negociar la mutua comprensión de los mismos Es capaz de, en un encuentro intercultural, darse cuenta de que lo que normalmente se da por sentado en una situación concreta no es necesariamente compartido por otros, y es capaz de reaccionar y expresarse de forma apropiada. Normalmente es capaz de interpretar pistas culturales de la cultura implicada. Es capaz de reflexionar y explicar determinadas formas de comunicarse en su cultura y en otras, y los riesgos de malentendidos que generan.
B1	Por lo general, es capaz de actuar de acuerdo a las convenciones sobre postura, contacto visual y distancia personal. Por lo general, es capaz de responder de forma adecuada a los signos más comunes. Es capaz de explicar las características de su cultura a miembros de otra cultura o explicar características de otra cultura a miembros de la suya. Es capaz de explicar de forma simple cómo sus valores y comportamientos influyen en su visión de los valores y comportamientos de otros. Es capaz de analizar en términos sencillos cómo cosas de otro contexto sociocultural que le pueden parecer "extrañas", pueden ser "normales" para las otras personas implicadas. Es capaz de analizar en términos sencillos cómo sus propias actuaciones marcadas culturalmente pueden ser percibidas de forma distinta por personas de otras culturas.
A2	Es capaz de reconocer y poner en práctica convenciones culturales básicas asociadas a intercambios sociales cotidianos (por ejemplo, distintos tipos de saludos) Es capaz de actuar de forma apropiada en saludos, despedidas y muestras de agradecimiento y de disculpa habituales, aunque tiene dificultades para reaccionar ante cualquier situación poco habitual. Es capaz de darse cuenta de que su comportamiento en una transacción cotidiana. Es capaz de expresar un mensaje distinto al que pretende, y de intentar explicar lo que quiere de forma sencilla. Es capaz de darse cuenta de las dificultades que se producen en la interacción con miembros de otras culturas, aunque puede no estar seguro/a de cómo comportarse en tal situación.
A1	Es capaz de reconocer distintos sistemas de numerar, medir distancias, dar la hora, etc., aunque puede tener dificultades para utilizarlos incluso en transacciones cotidianas sencillas y concretas.

Anexo 2. Negociación de las correcciones

Estamos empezando el nuevo curso y es necesario que negociemos las correcciones: ¿Qué quieres que corrija la profesora en tus textos? Antes de responder vamos a ver un vídeo del humorista José Mota titulado “El hombre de la RAE: el guerrero contra la ignorancia”. Disponible en: <https://youtu.be/18OoiBHQ6JE>.

¿Qué te parecería que la profesora hiciera como el hombre de la RAE y corrigiera todos tus errores al momento? Responde al siguiente cuestionario sobre las correcciones durante el curso:

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. Que me dé una explicación al respecto. b. 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 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 14. Negociación de las correcciones. Elaboración propia.

Anexo 3. Tu mejor amigo y tu peor enemigo en español

Es hora de presentarnos para que nos conozcamos todos mejor. Completa las frases siguientes de forma anónima, sin escribir tu nombre ni especificar masculino o femenino.

- Vivo en...
- Estudio / Trabajo como...
- Me gusta...
- No me gusta...
- Aprendo español para...
- Quiero escribir en español para...
- Me gustaría escribir sobre...
- Mi mejor amigo para aprender español es...
- Mi peor enemigo para aprender español es...

Cuando hayas terminado, entrega tu hoja a la profesora. Después recibirás la hoja de un compañero o compañera. Revisa sus respuestas y realiza las correcciones que creas necesarias. Si sabes que algo es incorrecto pero no puedes proponer una corrección simplemente subraya el error. Por último, leeremos en voz alta cada hoja de respuestas para tratar de adivinar entre todos quién las ha escrito.

Anexo 4. Presentación blog – Quién soy y sobre qué quiero escribir

Tu blog es tu carta de presentación al mundo y tu oportunidad de entrar en contacto con empresas hispanas que busquen candidatos capaces de comunicarse en español y de escribir en sus redes sociales y página web. Antes de escribir la entrada de presentación del blog responde a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué temas te gustaría escribir en tu blog? ¿Tienes un blog en otro idioma? ¿Con qué frecuencia escribes en él? ¿Hay algún tema relacionado con tus estudios o experiencia profesional sobre el que te gustaría escribir? ¿Por qué?
- ¿A quién te diriges? Detalla cómo es esa persona a la que quieres escribir los artículos que publicarás en tu blog. ¿Cómo es la empresa? ¿Cómo es la persona que trabaja en recursos humanos y busca nuevos trabajadores?
- ¿Quién eres? ¿Qué te interesa que pueda ser relevante para la empresa que busca nuevos trabajadores? ¿Cuáles son tus aficiones e intereses? ¿Tienen alguna relación con el producto o servicio que ofrece la empresa? ¿Por qué esas aficiones y no otras?

Comenta con tu compañero tus respuestas y pídele su opinión. Quizás tiene ideas sobre tu blog que puedes aplicar. Después escucha sus respuestas y dale tu opinión sobre su blog. ¿Crees que debería escribir sobre otros temas? ¿Por qué?

Por último, comentamos en grupo las propuestas de blog que han surgido y los temas de interés sobre los que escribir.

Anexo 5. ¡Vamos a corregir!

Lee los dos textos redactados por dos alumnos de un semestre anterior y señala los errores que encuentres, sin corregirlos. Confía en tu instinto y señala aquello que te parezca extraño en el texto:

Mi serie favorito es “Breaking Bad”. Es la historia de Walter White, un profesor químico que experto que tiene cáncer del pulmón, pero a cause de su vida en las Edades Unidos no tiene seguro de enfermedad. Por eso el debe pagar el tratamiento médico pero no puede. Y además el no dice nada a su familia – tiene mujer y un hijo, su hija no es nacida ya. Busca solución por sus problemas; no quiere morir y especialmente no quiere morir sin dejar moneda a su familia para vivir. Por causalidad el encuentre su cuñado que trabaja como agente de policía y se preocupa de infracciones de drogas. Paso a paso Walter acercase a la producción de drogas – con su profesión como químico es tan fácil producir drogas sintéticas. Con al ayuda de un alumno anterior, Jesse Pinkman que es un yonqui, Walter White entra a el mundo de christel meth y se pone exitoso...

Los quince relevos del serie eran muy exitoso también – y ¡con razón! La técnica cinematográfica y el guiado de cámara es maravilloso; la historia no se turna aburrido nunca y los conflictos desarrollan fenomenal. Recomiendo ese seria para gente que no son tan sensible, porque hay muchas escenas, que pueden ponerse a botas. Pero cuando se gusta ver series y películas suspense y ameno con una historia cautivadora - ¡vieras “Breaking Bad”!

Texto 2

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 Iso 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 todas 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.

¿Has marcado todo lo que te parece extraño en los textos? Es hora de buscar información y comprobar si has acertado en los errores que has señalado en la primera lectura. 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>

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 15. Código de corrección. Elaboración propia.

Anexo 6. Interculturalidad en España

A continuación encontrarás un listado de afirmaciones expresadas por alemanes sobre España sus hábitos sociales y costumbres. Decide cuáles son verdaderas y consulta con tu compañero para poneros de acuerdo en vuestra respuesta. Buscad en Internet la información necesaria para decidir si son objetivas. En el caso de que no lo sean, anotad por qué no lo son y añadid la información necesaria para aclarar el porqué:

- Todos los españoles saben tocar la guitarra y bailar sevillanas.
- Las sevillanas son el único baile típico en España.
- En España se habla solo español.
- Todos los españoles comen paella y beben sangría los domingos.
- Todos los días hay corridas de toros en España.
- Los españoles son bajitos, morenos y con los ojos oscuros.
- En las fiestas en España se bebe vino y todos llevan trajes de luces.

Entre todos, en el aula comentamos y decidimos cuáles de las afirmaciones sobre los españoles son objetivas y cuáles no. ¿Qué informaciones has encontrado? ¿Algo que te haya llamado la atención o sorprendido de alguna manera?

Mira los siguientes vídeos que recogen escenas de una serie de televisión muy popular en España sobre una pareja en la que él es vasco y ella andaluza:

- <https://youtu.be/KK-nJHRhBvI>
- <https://youtu.be/gmFNGpZBIw0>
- <https://youtu.be/bzUsZaZ2WSw>
- <https://youtu.be/uXIp0yzAZbY>

¿Qué te parecen? ¿Hay diferencias entre las costumbres de los vascos y los andaluces? Anota las diferencias que encuentres.

En parejas comenta con tu compañero qué te han parecido los vídeos:

- ¿Te han parecido divertidos?
- ¿Qué diferencias culturales has encontrado entre vascos y andaluces en los vídeos?
- ¿Conoces otras diferencias culturales entre las culturas de España?
- Reflexiona ¿Existen en Alemania diferencias culturales? ¿Cuáles?
- Si un español llegara a Alemania, ¿qué crees que opinaría sobre las

culturas de Alemania? ¿Qué aspectos le sorprenderían más y por qué?

-
Hagamos una puesta en común de las respuestas que habéis trabajado en parejas.
Veamos dónde ha habido coincidencias y dónde discrepancias.

Ahora que te has documentado y reflexionado sobre las distintas culturas de España y sus rasgos socioculturales escribe una entrada para tu blog donde incluyas: recomendaciones y consejos para alemanes que quieran viajar a la península y que piensen que en toda España la cultura es igual.

Anexo 7. Empresas y empresarios españoles

Aquí tienes un listado de empresas y empresarios españoles entre los que encontrarás la empresa y el jefe de tus sueños. También puedes buscar otras empresas españolas que no estén incluidas aquí:

- CAMPER
- Elpozo
- Hero
- Air Europa
- Florentino Fernández
- Bernardo Hernández
- Telefónica
- El Corte Inglés
- Indra
- Ana Patricia Botín
- FCC
- Starlab
- Softonic
- Bubok
- Privalia
- Atrápalo

Anexo 8. La carta de presentación

ENCUENTRA LOS 11 ERRORES ORTOGRÁFICOS EN LA CARTA DE PRESENTACIÓN:

Adela Torres Torres
c/ Pandereta, n.º 12
28055 Madrid

Sr. Alfonso Gómez
Director técnico del Banco AGBAR
Banca CCP España
c/ autobuses 4, piso 6
28080 Madrid

28 en Octubre de 2007

Estimado S. Gómez:

Me pongo en contacto con ustedes para ofrecerle mi currículu con mis datos personales, profesionales y otros datos de interés, por si necesita cubrir, ahora o en un futuro próximo, el puesto de encargado de préstamos.

Me interesará trabajar en su banco porque se trata de una corporación nueva pero respaldada por una gran cantidad de clientes y con perspectivas de crecimiento. Me han comunicado empleados suyo que necesitan una persona encargada de acoger los préstamos. Mi candidatura la puede resultar de interés por que conozco el mundo de las finanzas y me desenvuelvo eficaz en cuanto a préstamos, es decir, soy la candidata apropiada. Como puede observar en el historial adjunto, ya e trabajado profesionalmente como banquera especializada en avales. Estoy dispuesta a seguir aprendiendo y puedo aportar nuevas ideas y frescura a la empresa.

Podrían ustedes ponerse en contacto connmigo a través de mi móvil 641 111 111 a partir de las 21:00h. Espero recibir noticias suyas sobre mi candidatura y sobre las posibilidades de trabajar en su banco.

Estoy a su entera disposición, esperando sus noticias.

Un cordial saludo,
FDO.: Adela Torrés

Tabla 17. Ejercicio corrección de errores. Adaptado de Especial ELE B2 – Edelsa (2016: 207)

Anexo 9. Lectores críticos

Poema de Bertolt Brecht “Preguntas a un obrero que lee”:

¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?

En los libros aparecen los nombres de los reyes.

¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?

Y Babilonia, destruida tantas veces, ¿quién la volvió siempre a construir?

¿En qué casas de la dorada Lima vivían los constructores?

¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue terminada la Muralla China?

La gran Roma está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?

¿Sobre quiénes triunfaron los Césares?

¿Es que Bizancio, la tan cantada, sólo tenía palacios para sus habitantes?

Hasta en la legendaria Atlántida, la noche en que el mar se la tragaba, los que se hundían, gritaban llamando a sus esclavos.

El joven Alejandro conquistó la India.

¿Él solo?

César derrotó a los galos.

¿No llevaba siquiera cocinero?

Felipe de España lloró cuando su flota fue hundida. ¿No lloró nadie más?

Federico II venció en la Guerra de los Siete Años

¿Quién venció además de él?

Cada página una victoria.

¿Quién cocinó el banquete de la victoria?

Cada diez años un gran hombre.

¿Quién pagó los gastos?

Tantas historias.

Tantas preguntas.

Vídeo: “Los nadie” Disponible en: <https://youtu.be/EHx4N6q9zN0>

“Los nadie” (Eduardo Galeano)

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,
por mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados,
corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,
rejodidos:

Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones,
sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos,
sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies,
que cuestan menos
que la bala que los mata.

En el texto de Galeano "Los nadie" son los nativos latinoamericanos. En mi texto "Los nadie" son los refugiados que cruzan el Mediterráneo en barca para llegar hasta Europa. Ahora es vuestro turno de escribir una estrofa (5-6 versos) sobre vuestros "nadie".

Textos originales redactados por los estudiantes durante el semestre de verano 2016/17:

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.

Las personas que tienen todo, pero no están felices.

Las personas que trabajan todos los días, pero no ganan suficiente dinero.

Las personas que hablan mucho, pero sin sentido.

Las personas que no empiezan muchas cosas, pero acaban nunca una cosa.

Las personas que critican una situación, pero no hacen nada para cambiarla.

Los nadie

Quién sólo en su cuarto piensa sin parar

Quién es demasiado orgulloso para pedir ayuda

Quién se parte la cabeza, pensando (de) ser un error

Quién al fin, sin ayuda, toma malas decisiones

Quién, después de todo, hubiera podido vivir

Los nadie, los abandonados a ellos mismos,

Hasta que lo peor no llegue.

Los nadies son los que han perdido en un mundo invisible
El mundo que está formado por lo que piensen los otros
Está formado por el reconocimiento, el envidia y el enfado de los espectadores
Los nadies pasan por el mundo y no saben detenerse por un rato
Para los nadies el mundo no es un lugar lleno de posibilidades
Sino una mapa llena de paradas
No ven la belleza
Sino el reconocimiento y el envidia de los otros, que no estaban allí
Los nadies no tienen amigos o una familia sino espectadores
Los nadies solo se ven por los ojos de los otros
Son la imagen reflejada de lo que quieran representar
En un mundo invisible.

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!

Anexo 10. Ejercicio de coherencia textual

Lee el siguiente texto y a continuación ordena las palabras de cada frase para que tenga sentido y sea coherente. Cuando hayas terminado comenta tus respuestas con tu compañero. Finalmente entre todos decidiremos la opción que más nos gusta.

Julio Cortázar: *La vuelta al día en ochenta mundos*

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionado mundo hemos nos, hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la ¡paf!, y mutación en la golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué...

Anexo 11. ¿Se habla español en la publicidad?

Tras visualizar el vídeo sobre el español en la publicidad reflexiona, ¿conoces más expresiones del inglés que se utilicen en español?, ¿y en tu idioma? Anótalas y comenta tus respuestas con tu compañero.

Enlace al vídeo: <https://youtu.be/jynOS6KWEhc>

Anexo 12. La entrevista de trabajo

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 16. 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?

Comenta con tu compañero/a tus respuestas y comparad las similitudes y diferencias. Hagamos una puesta en común con todo el grupo, para comentar las posibles dudas y problemas que hayan surgido durante la elaboración del análisis DAFO.

A continuación, tienes los enlaces a dos artículos de la red sobre las 50 preguntas más comunes en entrevistas de trabajo (<https://www.entrepreneur.com/article/268746>) y 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>). Escoge las preguntas que te parezcan más importantes y házselas a tu compañero/a.

Vamos a visualizar juntos un cortometraje sobre una entrevista de trabajo real en español (<https://www.youtube.com/watch?v=XKsyFrHSqC0>). ¿Qué te ha parecido? ¿Las entrevistas en tu país son así?

Por último vamos a representar una entrevista de trabajo en la clase. Por turnos cada uno de los estudiantes ejercerá de entrevistador y otro de entrevistado. El resto de estudiantes deberán tomar nota de las entrevistas realizadas.

ENTREVISTADOR:

Escribe las 5 preguntas más importantes que quieres hacerle a la persona que se presenta para el puesto de trabajo.

ENTREVISTADO:

Observa el análisis DAFO que has completado antes y prepara la respuesta para las 5 preguntas más importantes de la entrevista.

OBSERVADORES:

¿El candidato responde a todas las preguntas? ¿Cómo han sido las respuestas? ¿El entrevistador deja que el candidato responda? ¿Qué le aconsejarías al candidato que dijera para tener más posibilidades de conseguir un puesto en la empresa?

- Lo mejor de la entrevista ha sido:
- Lo peor de la entrevista ha sido:
- Le aconsejo al candidato que para la próxima entrevista:

Tras las entrevistas haremos una ronda final de comentario sobre las entrevistas observadas: comentaremos lo bueno, lo menos bueno y cómo se podría mejorar para la siguiente entrevista de trabajo.

Anexo 13. Ejercicios de léxico

Elige con ayuda del diccionario de la RAE y del diccionario LEO la palabra adecuada para completar los siguientes enunciados:

1. Ahí / Hay / ¡Ay!
___ ¡Qué golpe! ¡Duele mucho!
___ está lo que andabas buscando.
___ tres cosas que me gustan de España.

2. Haya / Allá / Halla
Mientras no ___ ningún problema.
___ vamos de nuevo.
___ el valor de X en esta ecuación.

3. ¡Ah! / ha / a
___ ¿Te referías a esto?
Por fin lo ___ conseguido.
Se dirige _ a lo alto de esa cima.

4. Tubo / tuvo
El fontanero vino y cambió el _____.
___ que hacerlo. No tenía alternativa.

5. Echa / hecha
Si está muy roto, se ___ a la basura.
Por fin esa tarea tan difícil está _____.

6. A ver / Haber
¡_____ cómo salimos de esta!
_____ escuchado antes al profesor.

7. Valla / vaya / baya

En el camino había una ____ rota.

A los osos les gusta comer ____.

Lo mejor será que ____ ahora antes de que sea tarde.

8. Haz / has / as

¿____ visto lo último que publicó?

____ caso de lo que te dice tu madre.

Quedó el primero en el campeonato. Es un ____.

9. Vez / ves

¿Lo ____? Es muy sencillo.

Es la primera ____ . Dale tiempo.

10. Hierva / hierba

Hasta que ____ el arroz no está lista la paella.

Tenemos que cortar la ____ del jardín.

En parejas busca con ayuda de los diccionarios el origen y el contexto de cada palabra. Por ejemplo, si se trata de un verbo conjugado localiza el infinitivo, los sustantivos y adjetivos relacionados con él y elabora una ficha con la información que habéis encontrado. Ejemplo: viviendo – vivir – vida, vividor, vivero – vivo, vívido, vital.

Hemos visto que en español existen palabras que se pronuncian igual, pero se escriben de forma diferente; son palabras distintas y tienen, por tanto, significados diferentes. Son palabras homófonas. ¿Te atreves a escribir las homófonas de las siguientes palabras?

- Hojear
- Hora
- Rayar
- Rebelar
- Abría
- Agito
- Hasta
- Barón

- Bate
- Errar
- Callo
- Vaca
- Vote
- Hablando
- Ala
- Arrollo
- Basto
- Vienes
- Hola
- Bello

Comenta con tu compañero las palabras que has escrito tú y las que ha escrito él/ella. Comprobad con ayuda de los diccionarios que vuestras palabras homófonas son correctas y anotad la información que encontréis sobre ellas para elaborar fichas como en la actividad anterior.

A continuación, vas a escuchar un audio en el que hablantes nativos leen enunciados que contienen palabras homófonas. Escucha atentamente el audio, que se repetirá dos veces, y completa las oraciones con la palabra que falta:



1. Mesero, por favor, sírname un ____ de limonada. (Vaso / Bazo)
2. Por las mañanas, bebo ____ de naranja. (Zumo / Sumo)
3. Me voy a _____. (Cazar / Casar)
4. Esta ____ el Bayern va a ganar al Real Madrid. (Vez / Ves)
5. El vestido _____ me gusta más. (Rosado / Rozado)

¿Cómo has escrito las palabras que faltan? En parejas compara lo que has escrito con las palabras que escribió tu compañero o compañera. ¿Sois capaces de escribir sus homófonas sin el diccionario y explicarnos su significado?

Anexo 14. El contrato de trabajo

(Disponible en [https://www.sepe.es/contenidos/empresas/contratos_trabajo_asistente/pdf /practicas/Practicas.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/empresas/contratos_trabajo_asistente/pdf/ practicas/Practicas.pdf))

Mira el siguiente contrato de trabajo. ¿Has rellenado alguna vez alguno? Fíjate en los datos que se solicitan. ¿Son los mismos que se piden en tu país? Con ayuda de los diccionarios en línea completa los datos que se piden. Comenta tus respuestas con tu compañero.

		MINISTERIO DE TRABAJO, MIGRACIONES Y SEGURIDAD SOCIAL		SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL	
					
				FONDO SOCIAL EUROPEO El FSE invierte en tu futuro	
CONTRATO DE TRABAJO EN PRÁCTICAS					
DATOS DE LA EMPRESA					
CIF/NIF/NIE					
D./DÑA.		NIF/NIE		EN CONCEPTO (1)	
NOMBRE O RAZÓN SOCIAL DE LA EMPRESA			DOMICILIO SOCIAL		
PAIS		MUNICIPIO		C. POSTAL	
DATOS DE LA CUENTA DE COTIZACIÓN					
RÉGIMEN		COD. PROV.	NUMERO	DIG. CONTR.	ACTIVIDAD ECONÓMICA
DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO					
PAIS		MUNICIPIO			
DATOS DEL/DE LA TRABAJADOR/A					
D./DÑA.		NIF/NIE		FECHA DE NACIMIENTO	
Nº AFILIACIÓN S.S.		NIVEL FORMATIVO		NACIONALIDAD	
MUNICIPIO DEL DOMICILIO		PAIS DOMICILIO			
Con la asistencia legal, en su caso, de D./Dña. con N.I.F./N.I.E., en calidad de (2)					

DECLARAN	
a)	Que el/la trabajador/a está en posesión del título o certificado de profesionalidad de (3), o en condiciones de obtenerlo por haber terminado con fecha, los estudios correspondientes al mismo que le capacitan para la práctica profesional objeto de este contrato (4).
b)	Que no han transcurrido cinco años, o siete en el caso de personas con discapacidad, desde la terminación o convalidación de los estudios o del certificado de profesionalidad, salvo en el supuesto que el trabajador sea menor de 30 años o menor de 35 con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 33%, en cuyo caso no se exige período de finalización de estudios.
c)	Que el/la trabajador/a tiene reconocida la condición de persona con discapacidad, como se acredita con la certificación expedida por, (5).
d)	Que el/la trabajador/a no ha estado contratado en prácticas en ésta u otra empresa por tiempo superior a dos años. En caso de primer contrato en prácticas : Señalese con una X, lo que corresponda: <input type="checkbox"/> Que el trabajador/a desempleado/a es menor de 30 años. <input type="checkbox"/> Que el trabajador/a desempleado/a es menor de 35 años y con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 33%. <input type="checkbox"/> Que el trabajador/a desempleado/a es menor de 30 años y realiza prácticas no laborales acogidas al R.D. 1543/2011 en la empresa.
e)	<input type="checkbox"/> Que el trabajador con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 33% se acoge a la Disposición Adicional 20ª del Estatuto de los Trabajadores.

Que reúnen los requisitos exigidos para la celebración del presente contrato y, en su consecuencia, acuerdan formalizarlo con arreglo a las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA: El/la trabajador/a prestará sus servicios como (6) en prácticas, incluido en el grupo profesional / nivel profesional (7), de acuerdo con el sistema de clasificación vigente en la empresa, en el centro de trabajo ubicado en (calle, nº y localidad)

SEGUNDA: La jornada de trabajo será (8):

A tiempo completo: la jornada de trabajo será de horas semanales, prestadas de a, con los descansos que establecidos legal o convencionalmente (9).

A tiempo parcial: la jornada de trabajo ordinaria será de horas al día, a la semana, al mes, al año(9) siendo esta jornada inferior a la de un trabajador a tiempo completo comparable (10).

La distribución del tiempo de trabajo será de (11)..... conforme a lo previsto en el convenio colectivo.

En el caso de jornada a tiempo parcial señálese si existe o no pacto sobre la realización de horas complementarias(12)

SI NO

TERCERA: La duración del presente contrato será de (13) y se extenderá desde hasta (14). Se establece un período de prueba de (15)

CUARTA: El/la trabajador/a percibirá una retribución total de euros brutos(16) que se distribuyen en los siguientes conceptos salariales (17)

QUINTA: La duración de las vacaciones anuales será de (18)

SEXTA: A la finalización del presente contrato, la empresa se obliga a expedir un certificado al/a la trabajador/a en el que conste la duración de las prácticas, el puesto o puestos de trabajo ocupados y las principales tareas realizadas por cada uno de ellos.

SEPTIMA: El/la empleador/a tendrá derecho en el caso de que el trabajador sea de menor de 30 años a una reducción del 50% de la cuota empresarial por contingencias comunes correspondiente al trabajador durante toda la vigencia del contrato.

Si el/la trabajador/a estuviese realizando prácticas no laborales en la empresa, según lo establecido en el Real Decreto 1543/2011, en el momento de la concertación del contrato en prácticas la reducción será del 75%.

OCTAVA: El contrato se extinguirá por la expiración del tiempo convenido, incluido, en su caso, el de las prórrogas que se puedan acordar.

NOVENA: En lo no previsto en este contrato se estará a la legislación vigente que resulte de aplicación y, particularmente, a lo dispuesto en el art. 11 del Estatuto de los Trabajadores, aprobado por el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre (BOE de 24 de octubre), art. 13 de la Ley 11/2013 de 26 de julio (BOE de 27 de julio), por el Real Decreto 488/1998, de 27 de marzo (BOE de 9 de abril). Asimismo le será de aplicación lo dispuesto en el Convenio Colectivo de

DECIMA: El contenido del presente contrato se comunicará al Servicio Público de Empleo de en el plazo de los 10 días siguientes a su concertación. El/la empresario/a comunicará el fin de la relación laboral al Servicio Público de Empleo de ... en el plazo de los 10 días siguientes a dicha terminación.

UNDECIMA: ESTE CONTRATO PODRÁ SER COFINANCIADO POR EL FONDO SOCIAL EUROPEO.

DUODÉCIMA: PROTECCIÓN DE DATOS. Los datos consignados en el presente contrato tendrán la protección derivada del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de Abril de 2016 y de la Ley Organica 15/1999 de 13 de diciembre.