

Innovación en entornos educativos sinohablantes: una investigación-acción en un aula de composición escrita en Taiwán

José Miguel Blanco Pena

Tamkang University (Taiwán) 淡江大學 (臺灣) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.79046>

29 de noviembre de 2021 • Aceptado: 12 de diciembre de 2022

ES Resumen: En las clases de lenguas extranjeras en países como China, Japón, Corea del Sur o Taiwán, suelen impartirse materias como Conversación sin integrar las diferentes destrezas, mientras que otras como Gramática, Composición o Lectura y Vocabulario se enseñan utilizando métodos tradicionales, como son los audiolinguales o de gramática-traducción. Esto nos recuerda que los enfoques comunicativos modernos de la enseñanza de lenguas extranjeras no están tan extendidos como suele creerse. Ante esta situación, creemos que el concepto de innovación educativa en tales entornos debería entenderse de manera amplia, tal como lo promueven hoy instituciones de relevancia mundial como la UNICEF o la OCDE, por ejemplo. Partiendo de esta idea, nuestro objetivo en esta investigación fue comprobar si un método de enseñanza contextualmente innovador, basado en la práctica de los exámenes DELE y centrado específicamente en las instrucciones, los puntos de orientación y las escalas de calificación de estas pruebas, podía contribuir a mejorar la competencia discursiva y la confianza de los estudiantes de pregrado en Taiwán; no solo al realizar los exámenes DELE, sino también en la clase de Composición. Para ello, durante el curso 2020-2021 desarrollamos un proyecto de investigación-acción con un grupo de estudiantes de tercer curso de la carrera de Lengua y Cultura Hispánica del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang. Los resultados obtenidos confirman la efectividad del método empleado, e implican que un conocimiento profundo de las pruebas escritas de los DELE, por un lado, y la práctica continua teniendo en cuenta los puntos de orientación y las escalas de calificación de estas pruebas, por otro, pueden ayudar enormemente a los estudiantes a mejorar su capacidad y confianza en las tareas de escritura, en general, así como a la hora de afrontar las tareas de expresión e interacción escritas de los exámenes organizados por el Instituto Cervantes.

Palabras clave: innovación; sinohablantes; expresión escrita; DELE; investigación-acción.

ENG Innovation in Chinese Educational Environments: an Action Research in a Spanish Writing Classroom in Taiwan

Abstract: In foreign language classes in countries like China, Japan, South Korea or Taiwan, subjects such as Conversation tend to be taught without integrating the different communicative skills, while others such as Grammar, Writing, or Reading and Vocabulary, are taught through traditional grammar-translation or audiolingual methods. This reminds us that modern approaches to foreign language teaching are not as widespread as one might think. So that, the concept of educational innovation in such environments should be understood in a broad way, for example, as promoted today by globally relevant institutions such as the UNICEF or the OECD. Based on this idea, my objective in this research was to verify whether an innovative teaching method, based on training for the DELE exams and focusing specifically on DELE instructions, guiding points and rating scales, could contribute to improve the discursive competence and confidence of undergraduate students in Taiwan; not only when taking DELE exams, but also when studying Composition. For this purpose, during the 2020-2021 academic year an action-research project with a group of third-year undergraduate students from the Department of Spanish at Tamkang University was developed. The results confirmed the effectiveness of the method, and they implied that deep knowledge of the DELE written tests, on the one hand, and continued practice considering DELE guiding points and rating scales, on the other hand, can enormously help students to improve their ability and confidence in writing tasks, in general, as well as when facing the written expression and interaction tasks of the DELE exams.

Keywords: innovation; Chinese learners; writing; DELE; action research.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco conceptual. 3. Antecedentes. 4. Tradición y novedad de nuestra propuesta. 5. Contexto de enseñanza-aprendizaje. 6. Método y materiales. 7. Resultados y discusión. 7.1. Respuesta inicial de los estudiantes. 7.2. Primer semestre: A2. 7.3. Segundo semestre: B1. 7.4. Respuesta final de los estudiantes. 8. Conclusiones y sugerencias. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Blanco Pena, J. M. (2024). Innovación en entornos educativos sinohablantes: una investigación-acción en un aula de composición escrita en Taiwán. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 98 (2024), 209-230. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.79046>

1. Introducción

La persistencia, en la actualidad, de contextos educativos universitarios de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en países como China, Japón, Corea del Sur o Taiwán, donde asignaturas como Conversación, que suelen darse sin integrar las diferentes destrezas, conviven con otras como Gramática, Composición Escrita, o Lectura y Vocabulario, impartidas bajo métodos tradicionales —gramática-traducción, audiolingual y demás— nos recuerda que los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, y lo mismo podría decirse con respecto a la docencia centrada en el alumno, no están tan globalmente extendidos como habitualmente se piensa, al tiempo que pone de manifiesto la vigencia de una pedagogía con características propias, representativa ya de la era metodológica —cuando no «premetodológica»— en sus estadios iniciales, ya de la corriente posmetodológica actual enunciada por Kumaravadivelu (1994). En cualquier caso, dadas las particulares características de la enseñanza de lenguas extranjeras en estos países, creemos que el concepto de innovación educativa en tales entornos, o en otros similares, así como en asignaturas como las mencionadas, debería entenderse también de una manera particular.

Lo cierto es que hoy en día, al igual que ocurre en muchos otros campos, la enseñanza de lenguas extranjeras no puede ser ajena a la innovación. El mundo está cambiando cada vez más deprisa y la educación no es una excepción: la velocidad que se requiere para responder a los nuevos retos que se presentan en el sector educativo obliga a las instituciones y sus empleados a estar mejor informados sobre las tendencias para anticipar los cambios e ir un paso adelante.

Dentro del concepto de innovación educativa suelen contemplarse una gran variedad de aspectos: tecnológicos, didácticos, pedagógicos, procedimentales y humanos (Murillo, 2017). Así lo destacan, por ejemplo, desde el Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey, López y Heredia (2017, p. 18):

Una innovación educativa supone la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, así como la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta diferencia se percibe en la comparación con el estatus previo del contexto educativo.

Asimismo, desde el portal en línea Euroinnova se define la innovación educativa en términos parecidos:

La planeación, búsqueda e incorporación de nuevas estrategias y prácticas que transformen a la educación tal y como la conocemos. Su principal objetivo no es otro que la creación de nuevas prácticas que mejoren la enseñanza por parte de los docentes, y por ende, mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. (Euroinnova Business School, n.d.)

Como vemos, en estas dos definiciones predominan las ideas de «cambio» o «transformación» y «mejora» con respecto a una situación de enseñanza-aprendizaje anterior. Actualmente, la innovación educativa suele estar ligada, como principal objetivo, a la adaptación a las realidades tecnológicas e informativas que están experimentando las nuevas generaciones. Sin embargo, estamos de acuerdo con la UNICEF en que innovación en educación es algo más que nuevas tecnologías; en realidad, es algo mucho más básico: va de resolver problemas reales de una manera simple y fresca a fin de promover la igualdad y mejorar el aprendizaje (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, n.d.). Este concepto amplio de innovación también lo promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017, pp. 16-17), que lo define como «fresh ways of meeting outstanding challenges in a spirit of openness to disciplined experimentation». Al tratarse esta de una definición general, abierta e integradora, frente a otras más categóricas o restrictivas, creemos que encaja mejor en la era posmetodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras en la que nos encontramos, donde cada contexto educativo determina sus propias prácticas innovadoras, y de manera particular, en contextos de enseñanza-aprendizaje y de investigación como los señalados al principio de esta introducción. La presente aportación asume, por lo tanto, esta noción amplia de educación innovativa.

Así, pues, partiendo de nuestra situación de enseñanza-aprendizaje particular y de esta noción extensa de innovación educativa, el objetivo último de nuestra propuesta es mejorar la competencia y la confianza de los alumnos universitarios taiwaneses a la hora de enfrentarse a las tareas de expresión e interacción escritas propias del nivel de español que en teoría les corresponde. La investigación-acción que la respalda, desarrollada durante el curso 2020-2021, surge de la experiencia, esto es, después de haber constatado,

año tras año, un mismo problema pedagógico en nuestras clases de composición escrita: el nivel de español con el que llegan los estudiantes a tercer año de carrera, así como su desempeño tanto en las clases de escritura como en los exámenes DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), son generalmente muy pobres. De ahí la idea de comprobar si un método didáctico diferente y contextualmente innovador, centrado en la prueba escrita de los exámenes DELE y directamente enfocado en las instrucciones de las tareas, los puntos de orientación y las escalas de calificación utilizadas por el Instituto Cervantes (en adelante, IC), podría contribuir a esta mejora.

Al mismo tiempo, con nuestra contribución pretendemos demostrar que, en determinados contextos y materias, es posible innovar con éxito sin llevar a cabo acciones docentes espectaculares que sigan la última moda, por ejemplo, tecnológica —donde, por cierto, la Inteligencia Artificial sería ahora la más admirada. Es más, sostenemos que, en ocasiones, antes de echarse en brazos —muchas veces ciegamente— de las últimas tendencias didácticas o novedades tecnológicas, primero resulta necesario —a la vez que mucho más sensato— cambiar y mejorar las cosas a un nivel pedagógico más básico. De hecho, en la actualidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no es extraño encontrar algunas situaciones paradójicas que nos plantean muchas dudas: ¿Una clase invertida de conversación donde se desintegran las destrezas comunicativas? ¿Gamificación de una clase de gramática para principiantes donde se enseña de forma deductiva contenido declarativo de nivel B o C? ¿Aprendizaje basado en retos siendo el profesor el centro del proceso? ¿Uso de tecnologías móviles para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario mediante listas de memorización bilingües? ¿Un curso abierto masivo en línea (los famosos MOOC) sobre expresión escrita trabajando el texto como producto desde el método de gramática-traducción? ¿Enseñanza mediante realidad virtual donde la lengua y la cultura están separadas? ¿Una clase de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) basada en proyectos o problemas donde la lengua vehicular es el inglés o la lengua nativa de los alumnos? En definitiva, creemos que el conocido dicho de que no se puede enseñar a correr si todavía no se ha aprendido a andar, y menos aún si a duras penas uno es capaz de gatear, tiene también su contrapunto en el campo de la transformación educativa.

Ahora bien, ¿a qué tipo concreto de innovación educativa aspiramos con el presente trabajo? Para responder a esta pregunta debemos considerar, primero, las diferentes clases de innovación educativa que es posible llevar a cabo. Partiendo del análisis de las diversas definiciones existentes, y considerando las características que distinguen un tipo de innovación educativa de las demás, López y Heredia (2017) diferencian cuatro tipos: 1) *Innovación disruptiva*; 2) *Innovación revolucionaria*; 3) *Innovación incremental*; 4) *Mejora continua*. El primer tipo, la *innovación disruptiva*, es el más trascendente, lo definen como:

Aquella propuesta que tiene capacidad y potencial para afectar a todo y a todos los que actúan en el contexto educativo. [...] Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambie en forma drástica alterando la evolución lineal del contexto educativo, y modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo. (2017, p. 19).

El segundo tipo, la *innovación revolucionaria*, implica también importantes cambios en el paradigma educativo, lo explican en los siguientes términos:

Muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y una modificación significativa de las prácticas existentes. La diferencia percibida es tan grande con respecto a la calidad de novedad del elemento mejorado, como a la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje. (2017, p. 19).

En cuanto al tercer tipo, la *innovación incremental*, no supone cambios estructurales ni de contenido, sino un aquilatamiento de los ya existentes; lo caracterizan de la siguiente manera:

Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño establecido. Es decir, que a partir de lo ya hecho, se refinan y mejoran las propuestas existentes a través de cambios que presentan un grado de separación en sus componentes cuando se comparan con lo existente en el contexto educativo. Propone o muestra una aplicación nueva de un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (2017, p. 19).

Mientras que el último de ellos, la *mejora continua*, implica cambios parciales y menos relevantes para el proceso educativo:

Se considera mejora continua cuando lo que se propone son cambios en algunos de los elementos de innovación educativa que no alteran de forma relevante el proceso. También se consideran como mejora continua los cambios que solamente afectan parcial o limitadamente a los procesos o elementos del proceso educativo, o que proponen su mejora como eficiencia de operación, entrega o procedimiento. (2017, p. 19).

Pues bien, de estos cuatro tipos de innovación educativa, la que presentamos aquí creemos que podría inscribirse en el tercer tipo, en tanto que se trata de una modesta, pero relevante, innovación incremental en la enseñanza-aprendizaje de una asignatura concreta de E/LE, en un microcontexto educativo particular, y un ámbito geográfico limitado.

A continuación, en los dos siguientes apartados, expondremos el marco conceptual y empírico sobre el que se asienta nuestra investigación. Esto nos servirá, en primer lugar, para precisar mejor el problema que

nos ocupa, así como para explicar en términos más específicos y significativos la novedad de nuestra aportación dentro de la línea de estudio en la que se inscribe, lo cual haremos después en un epígrafe aparte. En cuanto al marco teórico, empezaremos resumiendo los conceptos y las teorías más relevantes asociados a la expresión escrita y su enseñanza en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Luego, examinaremos críticamente, esta vez con algo más de detenimiento, las contribuciones de otros investigadores en el área de conocimiento de nuestro interés, lo cual nos ayudará también a delimitar nuestra propuesta.

2. Marco conceptual

Diferentes autores han puesto de relieve que la expansión de los enfoques comunicativos en la enseñanza de E/LE ha perjudicado notablemente el aprendizaje de la composición escrita, cuya presencia en cursos y materiales es más bien escasa, al tiempo que ha favorecido las destrezas orales y mantenido el interés por la comprensión lectora (Cassany, 2009, p. 47). Sin embargo, este declive no debe hacernos olvidar que la expresión escrita sigue teniendo una importancia enorme en el aprendizaje de un idioma, y esto por varias razones. En primer lugar, porque se trata de una de las actividades comunicativas básicas de la lengua y de las denominadas *destrezas lingüísticas*, concretamente la que se refiere a la producción del lenguaje escrito (Centro Virtual Cervantes, n.d., Expresión escrita). En segundo lugar, por la relevancia de esta destreza no solo en el aprendizaje de una L1 (lengua materna) sino también de una LE (lengua extranjera): rellenar bien un formulario, saber escribir una carta o un correo electrónico —formal o informal—, o un informe o un artículo académico en otro idioma, sigue siendo muy importante; de hecho, hoy día cada vez se escribe más en internet y son muchos los campos y las situaciones en los que puede surgir la necesidad de utilizar el lenguaje escrito en otro idioma. Por último, pero no menos importante, la composición escrita en idioma extranjero constituye una parte fundamental de la enseñanza universitaria en muchos países —por ejemplo, como asignatura formal y obligatoria en departamentos de español—, así como de los exámenes oficiales de idiomas, como los DELE, que afrontan cada año miles de candidatos, en algunos casos incluso como requisito de graduación en su centro de estudios. A este respecto, recordemos que en el DELE B1, por ejemplo, la prueba de expresión e interacción escritas supone un 25% de la nota global.

Como se ha mencionado más arriba, la *expresión escrita* forma parte de las llamadas destrezas lingüísticas y está íntimamente relacionada con la *competencia discursiva*, que generalmente se equipara a la *competencia textual*, o bien se considera que la engloba (Centro Virtual Cervantes, n.d., Competencia discursiva). El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCER*) incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua, y la competencia discursiva entre la *competencia pragmática* (Centro Virtual Cervantes, n.d., Competencia pragmática). Este documento describe la expresión escrita en términos de dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias o estrategias textuales. Esta competencia implica capacidades como organizar y estructurar un texto; usar recursos de coherencia y cohesión para secuenciar las frases; explicar historias, construir argumentaciones o disponer párrafos de acuerdo con el estilo, el registro, el léxico y las estructuras gramaticales de una comunidad determinada, etc. Asimismo, ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza para cada nivel.

Por otro lado, en el proceso de composición escrita suele establecerse una serie de etapas de naturaleza recursiva o cíclica. El Centro Virtual Cervantes (n.d., Expresión escrita), por ejemplo, señala las siguientes: 1) análisis de la situación de comunicación; 2) producción de ideas; 3) organización de las ideas; 4) búsqueda de información; 5) redacción de un borrador; 6) revisión, reestructuración y corrección; 7) redacción definitiva; 8) últimos retoques. Nuestra propuesta didáctica, como se verá más adelante, también contempla el trabajo de los alumnos en varias de estas fases.

En cuanto a la manera de abordar la composición escrita en el aula, la principal novedad que se ha producido en las últimas décadas deriva de un cambio radical en la forma de entender el texto, tal como señala el Centro Virtual Cervantes (n.d., Expresión escrita):

Frente al tratamiento tradicional del texto escrito como un producto que el alumno entrega al profesor y que éste corrige exhaustivamente, han ido surgiendo alternativas en las que la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso, en el que participan, a su debido tiempo, el propio aprendiz, sus compañeros y el profesor.

Cassany (2009), por su parte, distingue cuatro enfoques didácticos principales que puede adoptar la enseñanza de la composición, según se destaquen unos aspectos u otros o se inserte cada actividad en alguna metodología global: 1) enfoque gramatical, que enfatiza la gramática; 2) enfoque comunicativo, donde destaca la comunicación; 3) enfoque procesual, centrado en los procesos cognitivos; 4) enfoque del contenido, dirigido hacia los temas de la materia correspondiente. Para un análisis exhaustivo de cada uno de estos modelos, así como para ahondar en los aspectos y factores implicados en la enseñanza de la composición escrita en E/LE tal como se entiende hoy día —o debería entenderse—, nos remitimos a la mencionada obra de Cassany. Como se podrá comprobar más abajo, nuestra propuesta combina aspectos de estos cuatro enfoques al mismo tiempo.

Por último, en lo que respecta a la evaluación de la expresión escrita, teniendo en cuenta que esta puede variar en función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, desde el Centro Virtual Cervantes (n.d., Expresión escrita) se nos recuerda que puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. Planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, p. ej., por orden cronológico;
2. Emplear debidamente elementos de cohesión;
3. Escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de LE) de complejidad;
4. Escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel;
5. Observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.);
6. Emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación;
7. Dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;
8. Dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable;
9. Manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.

En cualquier caso, sobre esta cuestión el IC recomienda que «sean cuales sean los criterios de evaluación, conviene que ésta atienda al conjunto de aspectos que intervienen a lo largo de todo el proceso de producción textual, en lugar de limitarse a la corrección del producto final» (Centro Virtual Cervantes, n.d., Expresión escrita). A este respecto, nuestra propuesta se ajusta a la idea mencionada por el IC, ya que, como se verá más abajo, nuestro método de corrección y evaluación tiene en cuenta, directa o indirectamente, todas estas microdestrezas.

Antes de terminar este apartado, queremos aclarar que nuestra propuesta didáctica no es esclava de unos determinados conceptos, teorías, enfoques o modelos, sino que responde más bien a una pedagogía posmetodológica con características propias que, a priori, se considera adecuada para un contexto educativo concreto, una situación de enseñanza particular, y un problema de aprendizaje específico. Se trata, en definitiva, de una propuesta práctica orientada al aula, local, específica y novedosa (Kumaravadivelu, 1994, p. 29). No proponemos un método alternativo para enseñar la expresión escrita, sino más bien una alternativa *ad hoc* a los métodos tradicionales, fundamentada en la autonomía del docente para teorizar y practicar según su conocimiento y experiencia, y de naturaleza eminentemente pragmática. Ahora bien, nuestra propuesta no tiene un carácter ecléctico en el sentido negativo de la palabra, contra el que ya advertía desde el principio el propio Kumaravadivelu (1994, p. 30), pues implica una acción didáctica sistemática, basada en principios y, a la vez, crítica, y no un mero cóctel de técnicas tomadas de varios métodos y combinadas aleatoriamente.

3. Antecedentes

Si la expansión de los enfoques comunicativos en la enseñanza de E/LE ha penalizado el aprendizaje de la composición escrita, lo mismo puede decirse con respecto al campo de la investigación de esta destreza en entornos sinohablantes, donde las publicaciones son más bien escasas. Se trata, sobre todo, de aportaciones centradas en contextos de enseñanza-aprendizaje de China, Taiwán y, en menor medida, Hong Kong y España. Aparte de su escasez, debemos destacar también que estos trabajos son muy poco conocidos, o al menos muy poco citados, incluso los más relevantes; y aun dentro del ámbito de la propia investigación sobre la enseñanza de la expresión escrita a sinohablantes, a pesar de que se trata de referencias completamente localizables y accesibles desde las principales bases de datos bibliográficas. Por esta razón, consideramos importante dar noticia de ellos en este apartado con algo más de extensión de lo habitual, especialmente de aquellos trabajos de investigación que presentan una orientación más didáctica y, por lo tanto, próxima a nuestra propuesta.

Lo primero que debemos señalar es que muchos de estos trabajos no tienen un enfoque tanto didáctico cuanto lingüístico, ya que su objetivo es analizar la interlengua escrita de los aprendices de E/LE sinohablantes. Así, abundan los estudios dedicados al análisis de errores, las dificultades e interferencias lingüísticas (Arriaga, 2013; Hu, 2013, 2014, 2018; Lin, T.-J., 2015; Liu, 2012; Tseng, 2008; Xu, 1999; Zhang 2006, 2016; Chien, 2017, 2020; Ma, 2020; Sun, Díaz y Taulé, 2019, 2020), así como a describir las características lingüísticas o el uso de determinadas estructuras gramaticales por parte de los alumnos sinohablantes (Liang, 2003; Deza, 2004; Lu y Liu, 2011), unas veces desde un punto de vista contrastivo y otras a partir de corpus. Se trata de una corriente predominante de los últimos veinte años muy cultivada —demasiado reiterada quizá— todavía en la actualidad; por ejemplo, en tesis doctorales (Ma, 2020). Aunque es una línea de investigación muy importante para el campo que nos ocupa, por su carácter eminentemente lingüístico no resulta tan relevante para la presente investigación, así que la dejaremos de lado para centrarnos en los trabajos que presentan un enfoque más pedagógico y global en relación con la enseñanza de la expresión escrita.

Entre las publicaciones con un planteamiento claramente didáctico, hay muchas, no obstante, que no responden a trabajos de investigación propiamente dichos, sino que presentan propuestas de enseñanza-aprendizaje, técnicas, recursos y estrategias, secuencias didácticas, etc., la mayoría de las veces basadas en experiencias de aula y presentadas en congresos (Blanco, 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010; Blasco, 2010; Cáceres y Santana, 2014; Deza, 2005; González, 2010; Hernando, 2010; Li, 2020; Man, 2011; Ramón, 2018; Roncero, 2014; Salas, 2015; Sánchez, 2009; Vera, 2014; Alfonso y Santana, 2014; Vicente, 2011; Yu, 2011, 2016; Cheng, 2016). Se trata, en definitiva, de propuestas prácticas que se considerarán útiles en situaciones particulares y que, en consecuencia, se ofrecen como opción pedagógica para su aplicación en contextos similares: aspectos o factores generales de la enseñanza de la expresión escrita,

como la cultura; medios o canales didácticos de carácter tecnológico o no tradicionales, como pueden ser los tutoriales, el correo electrónico, las imágenes e historietas; marcos lingüístico-teóricos parcialmente aplicables a la enseñanza de la escritura, como es el caso la retórica contrastiva; la creación de secuencias didácticas concretas; o aspectos estructurales contrastivos entre el chino y el español escritos. En definitiva, al tratarse de aportaciones menores y poco relevantes para nuestra investigación, también las dejaremos de lado.

Entre los trabajos que nos parecen más interesantes, tanto desde una perspectiva general como para nuestra investigación, incluimos estudios centrados en cuatro contextos educativos geográficos —China, Taiwán, Hong Kong y España—, cada uno con unas características macrocontextuales y microcontextuales particulares; eso sí, sin dejar de tener en común todos ellos el hecho de estar orientados a la mejora de la competencia textual de los discentes de cultura de aprendizaje china, cuya lengua materna o vehicular en la academia es el chino. Se trata de las tesis doctorales de Li (2016) y Song (2018), en el contexto chino; del estudio piloto de Vicente (2001), en el contexto hongkonés; de los trabajos de Liang y Lin (2002, 2003), Yang (2009), y Lu (2020), en el contexto taiwanés; y de la tesis doctoral de Santana (2012) más la posterior contribución de Cáceres y Santana (2014), en el contexto español.

En primer lugar, con respecto al ámbito chino, la tesis doctoral de Li (2016) —en cuya bibliografía, por cierto, no se recoge la obra de Santana (2012)—, propone utilizar la teoría del género de la escuela de Sidney, basada en la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday, para la enseñanza de la escritura en los departamentos de español (grado de Filología Hispánica) de las universidades chinas, ya que esta autora considera que es un método especialmente apropiado para este contexto educativo, un planteamiento que también encontraremos luego en Li (2020). La investigación incluye análisis de encuestas de opinión sobre la enseñanza-aprendizaje —tanto del español en general como de la expresión escrita en particular— a profesores y alumnos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU), así como una propuesta de aplicación de tres modelos de texto (informativo, narrativo y de exposición analítica) en las clases de escritura. En este trabajo llama la atención, no obstante, la ausencia de referencias a los principales enfoques de enseñar la expresión escrita (gramatical, comunicativo, procesual, y del contenido), así como a autores como Cassany, por citar solo a uno de los más conocidos. Por otro lado, la referencia al marco conceptual y metodológico tanto del MCER como del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) resulta anecdótica a lo largo de toda la tesis, ya que estos documentos tan solo se tienen en cuenta a la hora de nombrar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lengua (2016, pp. 23 y 53), o para justificar la elección de los temas de los textos modelo que se proponen a partir de los conocimientos socioculturales listados en los documentos mencionados (2016, p. 22). Por lo demás, recordemos que en China los exámenes DELE no están muy extendidos ni son incluidos por las universidades en sus planes curriculares.

Song (2018), por su parte, propone la implantación del enfoque didáctico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el mismo contexto educativo que Li, las universidades chinas. Para esta autora —en cuyo trabajo no encontramos referencias a las tesis de Santana (2012) ni de Li (2016)—, el mencionado enfoque es el que mejor se ajusta a la política de la enseñanza-aprendizaje del español en las universidades chinas. Además, cree que este modelo puede contribuir a resolver las dificultades de los alumnos chinos en la expresión escrita y, en consecuencia, resultar un método más eficaz que el actual (tradicional) para la mejora de esta destreza: por ejemplo, modificando los materiales didácticos de E/LE según el enfoque mencionado, de tal suerte que los elementos lingüísticos y no lingüísticos queden integrados. Su investigación incluye también un interesante estudio de necesidades basado en una encuesta sobre el aprendizaje de la expresión escrita realizada a un centenar de estudiantes de español de tres universidades chinas; un análisis de un corpus de textos redactados por estos; una revisión de materiales de enseñanza de la escritura empleados en China y España; y una propuesta didáctica para el contexto chino basada en el enfoque AICLE.

Por último, en la reciente tesis de Ma (2020) hay una parte que resulta interesante desde el punto de vista didáctico, ya que incluye una encuesta a diferentes grupos de alumnos sobre manuales y métodos de enseñanza de la escritura. No obstante, el objetivo principal de la tesis es analizar la interlengua de los estudiantes universitarios chinos mediante el análisis de errores, a fin de conocer el proceso de adquisición de su competencia escrita y realizar propuestas didácticas. En su estudio, Ma obvia algunas referencias fundamentales dentro de esta línea de investigación, como el monográfico de Lin (2015); en cambio, sí tiene en cuenta la tesis doctoral de Zhang (2016), aunque, lamentablemente, Ma no llega a contrastar sus resultados con los obtenidos por esta otra autora.

En segundo lugar, entre los estudios con un enfoque didáctico sobre la expresión escrita de alumnos sinohablantes en Hong Kong, destacamos el estudio piloto de Vicente (2011), realizado bajo el método de investigación-acción en la Universidad China de Hong Kong. El objetivo de esta investigación es comprobar si determinadas estrategias docentes de retroalimentación, basadas en el modelo de *Atención a la forma* (en inglés, *Focus on form*), contribuyen a mejorar la expresión escrita de los alumnos de E/LE durante el proceso de autocorrección de los textos. Pese a las limitaciones de este estudio, dados los resultados positivos obtenidos por la autora, esta recomienda probar este enfoque con otros alumnos sinohablantes, a fin de comprobar si también les ayuda a tomar conciencia del uso de determinadas formas de la lengua meta.

En tercer lugar, y pasando al contexto universitario taiwanés, destacamos, primero, las investigaciones de Liang y Lin (2002, 2003), donde analizan el papel tanto del profesor como del alumno en la corrección de las composiciones de E/LE, con el objeto de comprobar en qué medida esta mejora la competencia escrita de los aprendices. Para ello, se sirven de una metodología mixta de recogida de opiniones de los alumnos que combina datos cuantitativos y cualitativos. Así, por un lado, realizan una encuesta escrita a un grupo de 80

alumnos de segundo año del grado de español de la Universidad Providencia. De otro lado, graban una breve entrevista a un grupo más reducido —compuesto por 16 estudiantes— que incluye cuestiones relacionadas con un texto recién escrito por ellos y ya corregido por el profesor. Con el primer cuestionario pretenden averiguar cómo tratan los aprendices los errores una vez señalados por el profesor, si han aprendido alguna técnica de escritura a partir de ellos, y si existe una buena interacción entre profesor y alumnos en la clase de composición. Con la entrevista posterior tratan de que los alumnos reflexionen sobre cómo redactan un texto para comprobar si entienden la manera en que corrige los errores su profesor y las razones por las que lo hace. A partir de los resultados obtenidos, que arrojan conclusiones tanto positivas como negativas, y a fin de que la corrección de los textos resulte más eficaz, estas autoras recomiendan, por una parte, que tanto los profesores como los alumnos taiwaneses reflexionen sobre sus respectivos papeles en el proceso de corrección; por otro lado, animan a los alumnos a enfrentarse a sus propios errores y fomentar la comunicación para así vencer su pasividad y timidez.

A continuación, y aun tratándose de una tesis de máster, queremos destacar la meritoria aportación de Yang (2009). Aunque este estudio nunca se cita y, por lo tanto, no se tiene en cuenta dentro de la línea de investigación que nos ocupa, creemos que su planteamiento, desarrollo, conclusión, y lucidez general supera en relevancia, en muchos aspectos, a muchos otros trabajos presentados en congresos o publicados en revistas académicas, de ahí que nos parezca oportuno reseñarlo aquí.

El objetivo de la tesina de Yang es estudiar la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la redacción en el ámbito de la enseñanza universitaria de E/LE en Taiwán, por un lado, y al mismo tiempo ofrecer sugerencias didácticas basadas en los resultados de una encuesta realizada a un conjunto de alumnos, por otro. Todo ello con el fin último de ayudar a los estudiantes a comprender mejor en qué consiste la redacción en español y, de esta manera, aumentar su confianza e interés en esta materia. Para llevar a cabo su investigación, la autora utiliza una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, que incluye un análisis de necesidades e intereses tanto del alumnado como del profesorado de expresión escrita.

Los participantes son, por un lado, 154 estudiantes de cuarto año del grado de español de tres universidades taiwanesas (Tamkang, Fu Jen, y Providencia), a quienes se les pasa un cuestionario escrito con el fin de conocer cómo aprenden redacción y su opinión sobre la asignatura (método, procesos, motivaciones, estrategias de preescritura, aspectos importantes que mejorar, etc.). Por otro lado, participan también en la investigación dos profesores de redacción de cada uno de los centros mencionados (seis en total), recomendados por los alumnos en sus respuestas al cuestionario. A estos profesores se les hace una entrevista con preguntas elaboradas a partir de los datos y resultados obtenidos de la encuesta previa a los alumnos (centradas en su metodología; la interacción profesor-alumno, la actitud de los aprendices y el grado de satisfacción con respecto a la enseñanza; en la enseñanza de estrategias de preescritura; y en su opinión general sobre la redacción en E/LE). El objetivo aquí es estudiar las semejanzas y diferencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la redacción entre profesores y alumnos, con el fin de conocer los problemas reales en torno a este tema y ofrecer algunas sugerencias didácticas. En definitiva, en este trabajo se analizan y discuten los datos obtenidos tanto a través de los cuestionarios como de las entrevistas.

No falta en este estudio un capítulo dedicado a describir los cuatro enfoques didácticos de la redacción que la autora cree más representativos: escritura controlada, escritura libre, enfoque comunicativo y enfoque procedimental. Yang escoge este último como modelo para su tesina, por considerarlo el más completo y beneficioso, entre otras cosas porque, aparte de ser la corriente didáctica del momento —argumenta Yang—, reúne las ventajas y evita los inconvenientes de los otros modelos: por ejemplo, promueve el papel secundario del profesor en lugar de su función como controlador absoluto del proceso, favorece la interacción y cooperación entre los alumnos, entre otras cualidades. De las tres etapas de la escritura que promueve el enfoque procedimental, preescritura, escritura y revisión, Yang centra su estudio en la preescritura, por una parte, por considerarla la base de la otras dos para expresar las ideas con coherencia y cohesión; por otra parte, por su carácter recursivo a lo largo de todo el proceso y reflejar las complicadas acciones cognitivas del escritor. Entre las principales estrategias para el descubrimiento de ideas, Yang dedica un capítulo entero a describir las siguientes: escritura libre, lluvia de ideas, seis preguntas de periodista, diagramas, fichas, entrevista, cuestionario, observar y tomar notas.

A partir del análisis de resultados tanto de la encuesta a los alumnos como de la entrevista a los profesores, y antes de cerrar el trabajo con las conclusiones, Yang dedica también todo un interesantísimo capítulo a realizar numerosas observaciones y sugerencias en relación con el tema investigado. En cuanto a las observaciones, se relacionan con los enfoques utilizados en la clase de redacción, la búsqueda de información en la preescritura, el criterio para valorar una redacción, y la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto a las sugerencias, están vinculadas con la colaboración e interacción en el aula de redacción (colaboración entre el profesor y los alumnos, colaboración entre los alumnos, colaboración entre los profesores), la enseñanza de la redacción (dejar las disciplinas lingüísticas para clases básicas de español, centrar la enseñanza de la redacción en los aspectos globales, establecer el motivo de la redacción, enseñar más estrategias para la búsqueda de información, ofrecer temas variados para redactar, recrear la enseñanza de la redacción basándose en el enfoque procedimental).

Finalmente, en sus conclusiones, Yang, aunque reconoce la gran distancia existente en ese momento entre lo que la corriente educativa actual promueve y la situación real de la clase de redacción de E/LE en Taiwán, destaca, al mismo tiempo, la necesidad de centrar la enseñanza en el alumno y de que el profesor no actúe de manera dominante, sino como un guía que fomente la creación de un ambiente de clase más humano, cooperativo e interactivo, en busca de actitudes positivas por parte de los alumnos. La autora aboga, en esta misma línea, por superar la enseñanza de la redacción dominada por procesos lineales centrados

en el producto, actitudes pasivas y dependientes, o prácticas lingüísticas continuas que van en detrimento de los aspectos comunicativos y de contenido. Según esta autora, la carencia de estrategias de aprendizaje lleva a los alumnos a fracasar en los objetivos de escritura en Taiwán. Otra de las causas de este fracaso, según Yang, es la insistencia de los profesores, durante los primeros años de la carrera, en los problemas lingüísticos de los estudiantes, así como el papel dominante de aquellos a la hora de elegir los temas, buscar información, determinar criterios de evaluación, y demás. Razones que le llevan a afirmar que la enseñanza de la redacción de E/LE en Taiwán se encuentra estancada en el enfoque de la escritura controlada, considerado ya a esas alturas como fracasado. Como solución para este problema propone, en definitiva, abandonar el método tradicional de enseñanza y abrazar el moderno enfoque procedimental.

Por último, dentro del ámbito taiwanés, por plantear una propuesta en parte similar a la nuestra, destacamos un reciente artículo de Lu (2020), quien propone el uso de esquemas de escritura, basados en corpus lingüísticos, como método didáctico para ayudar a los alumnos de español a redactar las tareas de expresión e interacción escrita del examen DELE B1, especialmente en cuanto a la parte léxica y gramatical. Al mismo tiempo, esta autora defiende el uso conjunto de la lectura y la escritura para favorecer el proceso de aprendizaje del español por parte de los aprendices sinohablantes, ya que considera que la primera puede ayudarles a generar y organizar las ideas, así como a aplicar estrategias de escritura eficaces.

Un aspecto interesante de este trabajo de Lu, que lo aproxima al nuestro, es que su objetivo es que los alumnos sinohablantes superen la parte escrita de la prueba DELE B1, con lo que se destaca también en él la importancia de tener en cuenta las características de esta prueba en la enseñanza de la composición. Por ejemplo, al igual que hacemos nosotros, aparte de describir en clase los requisitos de la prueba de expresión e interacción escrita, la guía y los modelos de examen, la autora insiste en varias ocasiones en la importancia de que los alumnos sigan las instrucciones de las tareas y se ajusten al número de palabras requerido.

En cuanto al uso de corpus lingüísticos para la enseñanza de la expresión escrita, Lu se basa en cuatro elaborados por ella misma —Corpus de los Exámenes de Comprensión de Lectura de DELE B1, Corpus de Vocabulario del Español para los Aprendices Taiwaneses, Corpus de Oraciones Subordinadas del Español en Textos de Lectura, y Corpus de Lectura del Español para los Aprendices Taiwaneses—. Esta autora propone utilizar la información que proporcionan estos registros para ofrecer a los alumnos sugerencias sobre cómo superar cuestiones gramaticales difíciles, como, por ejemplo, las colocaciones o las expresiones idiomáticas. Además, cree que pueden servir también como base para la elaboración de esquemas de escritura didácticos como los que presenta ella misma en su artículo. Por lo demás, sostiene que la lectura de textos como los incluidos en los corpus mencionados puede ofrecer a los alumnos temas y elementos lingüísticos que luego pueden utilizar en sus tareas, de ahí su sugerencia de incorporar la lectura a las clases de composición escrita.

Hacia el final de su artículo, esta autora presenta dos modelos o esquemas de escritura diseñados específicamente para «responder» a las dos tareas de un examen DELE B1 del año 2013 (no se especifica la convocatoria concreta). En estos esquemas, que siguen cuatro pasos, se destacan aspectos como: 1) insistir en la importancia de leer bien las instrucciones; 2) analizar el texto que se da para generar ideas de contenido; 3) planear qué vocabulario, colocaciones, gramática y sintaxis vamos a utilizar; 4) ofrecer a los alumnos muestras concretas de lengua (vocabulario, estructuras sintácticas, conectores, etc.).

En definitiva, la propuesta de Lu para las clases de composición escrita en Taiwán es interesante porque tiene en cuenta un problema real y actual de muchos alumnos de E/LE taiwaneses, quienes tras dos o tres años de aprendizaje universitario son incapaces de superar el examen DELE B1, que —recordemos— constituye un requisito para graduarse, especialmente las pruebas de comprensión auditiva y expresión e interacción escritas. Es decir, la autora plantea, creemos que acertadamente, la combinación de la enseñanza general de la composición escrita con la preparación y el entrenamiento de la prueba DELE correspondiente a la escritura, lo cual implica introducir en el aula la explicación de las características de esta prueba de acuerdo con los modelos y la guía de examen del IC. No obstante, a nuestro modo de ver esta autora realiza un planteamiento tradicional de la clase de composición en Taiwán, ya que se centra en la enseñanza en profundidad del léxico, la sintaxis y la gramática en general, a través de modelos de escritura narrativos basados en estudios sobre análisis de errores o corpus lingüísticos y en las dificultades gramaticales que estos ponen de manifiesto. Este mismo planteamiento gramatical lo podemos observar también en otra aportación recientemente de Lu (Asociación AEPE, 2021).

Lamentablemente, la propuesta de Lu se queda en el plano teórico, ya que no va acompañada de una investigación experimental en el aula que permita valorarla desde el punto de vista práctico. Una investigación experimental podría aportarnos información detallada sobre cómo implementar la propuesta desde el punto de vista metodológico: programa de la asignatura, contenidos, materiales, actividades y dinámicas de clase, método de corrección y calificación de las tareas, evaluación y autoevaluación de la acción docente, problemas encontrados y sugerencias al respecto, etc. A este respecto, creemos que se debería tener en cuenta también —aparte de las dificultades lingüísticas— las necesidades, intereses y opiniones de los alumnos en relación con la expresión escrita y los DELE, tal como hacen Liang y Lin (2002, 2003), o incluso Yang (2009) —a quienes, por cierto, Lu no cita—. Como consecuencia de esta limitación, la autora no describe, por ejemplo, las características del contexto y la situación concreta de enseñanza-aprendizaje en el que cabría enmarcar la acción docente que propone. Solo gracias a nuestro conocimiento de la situación de la enseñanza de E/LE en Taiwán, y a que en algún momento se indica que uno los objetivos es que los alumnos consigan graduarse, podemos deducir que se dirige a la enseñanza de la asignatura de Composición de tercer año, dentro del grado de Lengua y Cultura Hispánica que ofrecen los departamentos de español de las universidades taiwanesas.

En cuarto y último lugar, entre las investigaciones sobre expresión escrita realizadas con alumnos sinohablantes fuera de Asia, resaltamos la tesis doctoral de Santana (2012). Se trata de un estudio de caso basado en una experiencia docente con seis alumnas chinas de español —procedentes de la Universidad de Changchun (China)— adscritas al Instituto Confucio de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. El objetivo general de esta investigación es desarrollar la competencia escrita de los alumnos sinohablantes, concretamente la producción de textos argumentativos, mediante un taller de escritura y una secuencia didáctica con un enfoque comunicativo basado en las competencias del Espacio Europeo de Educación Superior. Se incluye también un análisis de necesidades, mediante un cuestionario escrito, y un análisis de usos lingüísticos (sintácticos, semánticos y pragmáticos) de muestras de redacciones. Este planteamiento se repite en Alfonso y Santana (2014).

Aunque de menor alcance que el anterior, otro trabajo de investigación con alumnos sinohablantes universitarios en situación de inmersión en España es el de Cáceres y Santana (2014). En este otro estudio de caso, las autoras, mediante un taller de escritura basado en el enfoque por tareas, analizan la eficacia de rúbricas de objetivos de aprendizaje y orientaciones de evaluación como método para desarrollar la competencia discursiva de un grupo de dieciocho alumnas de nivel A1-A2, procedentes del norte de China (provincia de Jilin) y matriculados en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Cáceres y Santana elaboran su rúbrica a partir de las dimensiones de la competencia discursiva según estos criterios: A) Contenidos conceptuales y su aplicación (saber y saber hacer): A.1. Adecuación, A.2. Coherencia y cohesión; B) Autonomía y actitudes (saber aprender y saber estar): 1) conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística; 2) resolución de problemas lingüísticos; y, 3) comprensión de la terminología lingüística. Por otro lado, las matrices de evaluación que crearon para el desarrollo de los contenidos conceptuales y su aplicación (A) fueron las siguientes: a) Identifica distintos tipos de textos; b) Redacta diferentes tipos de textos; c) Desarrollo temático, coherencia y cohesión textual; d) Reflexión sobre el desarrollo temático. En lo que se refiere al proceso y a la actitud de la competencia discursiva (B), se complementa el desarrollo de esta competencia en los siguientes aspectos: 1) Conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística; 2) Resolución de problemas lingüísticos; 3) Comprensión de la terminología lingüística. Los textos de las alumnas sirvieron para la recogida de datos, que se obtuvieron a partir de la evaluación del docente.

De acuerdo con las conclusiones de estas dos autoras, el enfoque comunicativo del taller basado en tareas y el uso de la rúbrica de evaluación dejaron muy satisfechas a las alumnas, ya que la rúbrica funcionó como una estrategia de motivación intrínseca y fomentadora del desarrollo de los textos. En cuanto a los objetivos de aprendizaje que se desprendían del análisis de los textos, las autoras señalan que casi dos tercios lograron alcanzar el nivel B1. A este respecto, observaron que las variables que influyeron más en los resultados de aprendizaje del taller fueron la experiencia universitaria del aprendiz chino, por un lado, y el nivel de contenidos léxico-semántico adquirido con anterioridad, por otro. También señalan la dificultad de alejar al aprendiz chino de la memorización de los aspectos teóricos de la lengua y del método gramática-traducción. No obstante, constatan que, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, un taller con un sistema de rúbricas resulta un método adecuado para enseñar a los alumnos sinohablantes desde un enfoque comunicativo y hacer que comprendan en qué consiste tal enfoque.

4. Tradición y novedad de nuestra propuesta

Una vez descritos los antecedentes de nuestro estudio, señalaremos que nuestra propuesta se inserta dentro de la línea de investigación que representan los trabajos con enfoque didáctico reseñados en el apartado anterior. Aunque nuestro estudio se adscribe al contexto universitario taiwanés, asume también, en mayor o menor medida, las aportaciones realizadas desde otras situaciones de enseñanza-aprendizaje del E/LE en las que está implicado el alumnado sinohablante, tal como se explica a continuación.

Así, por un lado, integramos la enseñanza de géneros discursivos y de contenidos, aunque no desde el marco de la escuela de Sídney o la Lingüística Sistemico-Funcional de Halliday (Li, 2016) o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Song, 2018), sino en base a los planteamientos del *MCER* y el *PCIC*, reflejados en los exámenes DELE. Además, no descuidamos la atención a la forma (Vicente, 2011) en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero tomándola más bien como una técnica subordinada, no como el centro del método didáctico.

Asimismo, asumimos la importancia de la interacción y la retroalimentación continua tanto entre el profesor y el alumno como entre los propios alumnos (Liang y Lin, 2002, 2003). Al mismo tiempo, nuestra investigación responde a la necesidad de superar la enseñanza tradicional de la redacción centrada en el producto y en prácticas lingüísticas continuas, con lo que entronca con el estudio de Yang (2009) y sus sugerencias para la clase de composición escrita en Taiwán; por ejemplo, en torno a la aplicación del modelo procedimental-cognitivo de enseñanza-aprendizaje y al entrenamiento de la fase de preescritura.

Por otro lado, nuestra metodología incluye, al igual que Lu (2020), la explicación de la prueba de expresión e interacción escritas de los DELE B1, guía y modelos de examen incluidos, y resalta también la importancia de seguir las instrucciones y los puntos de orientación de las tareas. Sin embargo, en nuestro caso, tales elementos —instrucciones, puntos de orientación, pero también escalas de calificación— no se tratan como cuestiones teóricas periféricas, sino que constituyen el centro de la metodología a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De otro lado, del mismo modo que Lu, asumimos el uso conjunto de la lectura y los esquemas de escritura como métodos para guiar a los alumnos a ejecutar con éxito las tareas de los DELE. Aunque no nos centramos exclusivamente en el léxico, la sintaxis y la gramática a partir de datos deducidos de corpus lingüísticos,

sino en aspectos más variados inducidos a partir de modelos de pruebas: de sus textos, instrucciones y puntos de orientación; y siempre con la mira puesta en los criterios de calificación del IC. En cualquier caso, nuestra propuesta va mucho más allá, ya que no se queda en el plano teórico, sino que está sustentada por una investigación-acción didáctica desarrollada a lo largo de todo un curso académico en un microcontexto educativo bien definido.

Por último, aunque, al igual que Santana (2012), nuestra acción didáctica contempla la práctica de textos argumentativos desde una perspectiva comunicativa basada en las competencias del Espacio Europeo de Educación Superior, esta modalidad discursiva no es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ni la única que consideramos, ya que las tareas escritas de los DELE implican una mayor variedad de géneros y capacidades. Por lo demás, de la misma manera que en la propia Santana (2012) y Cáceres y Santana (2014), en nuestro plan también se incluyen talleres de escritura con los alumnos, por un lado, así como el empleo de rúbricas de objetivos de aprendizaje y orientaciones de evaluación como método para desarrollar la competencia discursiva, por otro. No obstante, nuestros talleres no están basados en el enfoque por tareas, como en el caso de las autoras citadas, sino en el análisis, la síntesis, la desconstrucción y reconstrucción de modelos textuales de «respuesta» a las tareas DELE; aparte, nuestras rúbricas y orientaciones de evaluación corresponden más bien a plantillas de calificación basadas en las instrucciones, los puntos de orientación y las escalas de calificación de los DELE, tal como se verá más abajo.

Por lo demás, nuestro trabajo, al igual que la mayoría de los anteriormente citados, también tiene en cuenta las necesidades, los intereses y las opiniones de los alumnos que son objeto de la acción docente, tal como se podrá comprobar después. No solo en la fase previa sino también al final del proceso, lo cual se toma, además, como método para evaluar tanto los resultados de la investigación como la eficacia de la metodología didáctica aplicada.

En suma, nuestra investigación, y la propuesta didáctica de aula que conlleva, aunque incluye algunos aspectos de aportaciones anteriores, resulta especialmente novedosa en el sentido de que ofrece una visión diferente e innovadora de un problema que apenas se ha estudiado hasta ahora, como es la consecución simultánea de objetivos generales de expresión escrita en E/LE y objetivos concretos de expresión e interacción escritas relacionados con los exámenes DELE, a la vez que profundiza como creemos que hasta ahora no se ha hecho en la manera de resolverlo. Aunque tenemos en cuenta los errores y las dificultades de tipo lingüístico, no nos centramos en ellos, pues también consideramos los aspectos extralingüísticos de la comunicación. Abogamos, en definitiva, por una enseñanza-aprendizaje de la escritura basada en un reto más amplio que conecte con las necesidades e intereses de nuestros alumnos tanto a corto como a medio y largo plazo.

5. Contexto de enseñanza-aprendizaje

La presente investigación-acción se desarrolló, como ya se ha señalado, durante el curso 2020-2021 en un aula de *Composición Escrita II (Spanish Composition II, en inglés)* del grado de Lengua y Cultural Hispánica del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, Taiwán. Esta asignatura es obligatoria en tercer año de carrera (código de curso: 1091TFSXB3A1453 1D; código de materia: 1699), y supone una continuación de otra de segundo año, *Composición Escrita I (Spanish Composition I, en inglés)*, también obligatoria. Ambas tienen asignados dos créditos por semestre, lo cual significa que se imparten dos horas de clase un día a la semana, es decir, tienen una carga lectiva oficial de 36 horas por semestre. La clase estaba compuesta por alumnos taiwaneses de 20-21 años, todos pertenecientes al Departamento de Español excepto uno, adscrito al Departamento de Japonés. De ellos, tres (9%) eran chicos y los restantes veintinueve (91%), chicas.

Este microcontexto académico se enmarca, por lo tanto, en el subcontexto de la enseñanza de E/LE en la educación superior, que a su vez se encuadra en el contexto geográfico de la enseñanza de español como lengua extranjera en Taiwán, el cual se inscribe en el macrocontexto cultural de la enseñanza del E/LE a hablantes nativos de chino, cuyo estudio constituye hoy en día una especialidad consolidada y pujante dentro del ámbito E/LE. Aunque no podemos detenernos aquí a describir en profundidad las características y los factores que determinan cada uno de estos planos contextuales, conviene conocerlos y tenerlos presentes, ya que resultan esenciales para comprender bien y analizar cabalmente cualquier situación, aspecto o fenómeno vinculado con el ámbito que nos ocupa. Las preguntas de nuestra investigación, sus objetivos, su diseño y su planificación se ajustan a este contexto.

Nótese, por ejemplo, que nuestro estudio se realiza en Taiwán, esto es, en el propio país de origen de los alumnos. Con esto no solo queremos destacar la ausencia de enseñanza-aprendizaje en inmersión, circunstancia geográfica compartida por muchos estudiantes de español en todo el mundo, sino también la gran distancia de la lengua y cultura meta con respeto a su propia lengua y sociocultura que deben afrontar e intentar salvar nuestros estudiantes. Asimismo, nuestra investigación, y la acción pedagógica que conlleva, se desarrolla en una situación de instrucción formal en un grado universitario al que casi todos los alumnos llegan con un nivel cero de español, y del que, por razones en las que por limitaciones de espacio nos podemos entrar ahora, la gran mayoría de ellos sale con un nivel que apenas roza el B1.

Por otro lado, desde el punto de vista curricular, conviene saber también que en los departamentos universitarios de español en Taiwán solo hay cursos de expresión escrita en los dos años centrales de la carrera, que en teoría corresponden a los niveles A2 y B1 del *MCER*. Por cierto, la denominación tradicional en chino de estos cursos es 作文 (*Zuòwén*, traducida al inglés como *Composition* en el propio ámbito académico taiwanés), es un término que en chino denota una forma concreta de entender las clases –basada en la didáctica tradicional– bastante alejada de la manera moderna de entender la expresión e interacción escritas

en el entorno E/LE y la enseñanza de lenguas extranjeras en Occidente. Otro dato que podemos resaltar es que, en la tradición universitaria taiwanesa, al contrario de lo que ocurre con el «tutor de grupo», no existe la figura oficial de «coordinador de cursos» o «coordinador de asignatura», ni es habitual la coordinación entre profesores, y, cuando la hay, esta no va más allá de consensuar un manual común para una determinada asignatura, en el mejor de los casos. Aparte, la forma de diseñar los currículos académicos también presenta unas características particulares, muy arraigadas en la tradición educativa en Taiwán, y que está muy alejada de los estándares modernos utilizados en otros contextos educativos (Blanco, 2019). En definitiva, desde el punto de vista macrocontextual, no debemos olvidar los factores que determinan lo que se conoce como «cultura china de aprendizaje», de la que beben tanto el «aprendiz chino», como el «profesor chino» y las propias instituciones educativas chinas.

Por lo demás, los exámenes DELE constituyen desde hace tiempo uno de los principales intereses y necesidades de nuestros alumnos. Esto se debe a dos razones fundamentales: por un lado, al interés por conseguir un diploma oficial en lengua extranjera cuya utilidad está fuera de toda duda; por otro lado, a la necesidad de graduarse, ya que esto no pueden conseguirlo sin haber obtenido antes la certificación DELE B1 o, en su defecto, haber seguido un curso de recuperación tras demostrar haber fracasado previamente en el DELE.

Así las cosas, se entiende que en una encuesta sobre intereses, necesidades y motivaciones que realizamos en 2016 entre más de 300 alumnos del departamento arrojara, entre otros, resultados como los siguientes: 1) la clase de *Composición Escrita* figuraba entre las menos interesantes, atractivas y útiles para nuestros alumnos; 2) la asignatura que más echaba de menos la gran mayoría era un curso de preparación de DELE (todavía no disponible a día de hoy), al tiempo que no mostraban una especial demanda adicional de clases de expresión escrita; 3) la mayoría pensaba que una asignatura obligatoria como *Composición Escrita* no era importante ni debía formar parte del centro de su aprendizaje; 4) entre 27 posibles opciones a futuras materias optativas, la primera elegida por una abrumadora mayoría de alumnos fue *Preparación y Entrenamiento para el DELE* (Blanco, 2019, 384-394). Es decir, de esta encuesta se desprende un mayor interés en la preparación del DELE que en la propia *Composición Escrita*, materia que, por cierto, nuestros estudiantes suelen considerar aburrida y poco útil, lo cual nos llevó a pensar que esta destreza la aceptarían mejor insertada en aquella. Lamentablemente, a pesar de su interés pedagógico, la finalidad de la encuesta en aquel momento no nos permitió indagar en las razones subyacentes a estas opiniones (¿objetivos, contenido, metodología, idiosincrasia del profesorado?).

6. Método y materiales

La investigación y acción educativa que presentamos aquí fue desarrollada a lo largo del curso académico 2020-2021 como proyecto de *investigación-acción* (Nunan, 1992, pp. 19-23; Mackey y Gass, 2005, pp. 216-219; Burns, 2005, 2011; Dörnyei, 2007, pp. 191-194; Banegas y Consoli, 2020) financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán. Recordemos que, en términos generales, la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva y, al mismo tiempo, colectiva realizada por un conjunto de participantes (profesor y alumnos, en nuestro caso) en situaciones sociales concretas (aquí un aula de un departamento de español en Taiwán) cuyo fin es progresar y comprender mejor determinadas prácticas sociales o educativas (en nuestro caso, el aprendizaje de la escritura en español por un grupo de alumnos y su enseñanza por parte de su profesor). Partiendo de esta orientación, el autor de la investigación pone en práctica, desarrolla y reflexiona sobre un determinado aspecto teórico en condiciones reales de aula; dicho de otro modo, tiene la oportunidad de relacionar las cuestiones teóricas planteadas —en nuestro caso, expuestas ya en los apartados precedentes— con la experiencia práctica (investigación en acción). Para ello, el investigador debe trabajar e investigar reflexivamente en relación con su propia práctica docente para, en última instancia, sacar las debidas conclusiones. Este proceso se desarrolla en varias etapas (planificar, actuar, observar y reflexionar), pero implica una serie de fases previas, como: 1) insatisfacción con la situación actual (en nuestro caso, el bajo nivel de español de nuestros alumnos de tercer año y sus problemas para superar el DELE B1); 2) identificación de un área problemática (en nuestro caso, la escritura, vinculada con la competencia discursiva); 3) identificación de un problema específico que resolver mediante la acción (en nuestro caso, la falta de familiaridad de nuestros aprendices con la prueba escrita de los DELE y todos los aspectos que esta conlleva); 4) selección y formulación de una hipótesis (en nuestro caso, que la práctica continuada de tareas de redacción centradas en las instrucciones, los puntos de orientación y las escalas de calificación de la prueba escrita de los DELE aumentará la capacidad de los estudiantes para resolver su problema actual); 5) selección de un tema de interés específico bajo un título (por ejemplo, el que encabeza este artículo). Todos estos aspectos globales del método investigación-acción han determinado nuestro trabajo. Veamos, seguidamente, las estrategias y los materiales docentes utilizados.

En primer lugar, y con el fin facilitar un aprendizaje y una mejora progresivos y efectivos, decidimos ajustar el contenido del curso al nivel de escritura real de los alumnos, enfocando el primer semestre hacia la práctica de la expresión e interacción escritas del DELE A2 y el segundo hacia la práctica del DELE B1. Asimismo, por razones pedagógicas, durante el primer semestre optamos por usar el modelo antiguo de DELE A2 en lugar del nuevo (instaurado por el IC a partir de febrero 2020). El motivo principal de esta decisión fue la similitud de los criterios de calificación del antiguo DELE A2 y el actual DELE B1 en cuanto a la escala analítica: en ambos casos se consideran la *adecuación al género discursivo*, la *coherencia*, la *corrección* y el *alcance*, mientras que el nuevo DELE A2 se contempla el *uso de la lengua*, por un lado, y el *grado de cumplimiento de las tareas*, por otro.

En cuanto a la dinámica de las clases, nuestro plan contemplaba las siguientes actividades estratégicas: 1) explicación de los modelos y la guía del examen DELE; 2) pruebas o controles de redacción (donde en ningún momento se les permitió el uso del diccionario); 3) discusión de los resultados generales; 4) explicación de errores; 5) talleres de expresión e interacción escritas, 6) autocorrección (con los medios que quisieran). Estas actividades se desarrollaron en diferentes fases de manera cíclica –recursiva– a lo largo de las dieciocho semanas o sesiones de que constaba cada semestre.

La primera estrategia de enseñanza, y la más importante, consistió en explicar de manera profunda y detallada la prueba de *Expresión e interacción escritas* de los DELE de acuerdo con los correspondientes documentos clave del IC disponibles en Internet: *Modelo de examen DELE A2* y *Guía de examen DELE A2*, durante el primer semestre, y *Modelo de examen DELE B1* y *Guía de examen DELE B1*, durante el segundo semestre. Esto nos permitió dar a conocer a nuestros alumnos la «descripción general de la prueba» (formato, duración, número de tareas, calificación y administración), la «descripción de las tareas» (formato, duración, focalización y tipo de textos), las «escalas de calificación» (analítica y holística), y las «muestras de producciones escritas», tanto de banda 1 (No apto) como de banda 2 (Apto), que incluyen comentarios de los calificadores. Al mismo tiempo, aprovechamos las muestras de producción escrita para realizar varias actividades en grupos, tanto de corrección de errores como de asociación de los comentarios de los calificadores con los criterios de la plantilla de calificación (adecuación al género discursivo, coherencia, corrección, alcance). La finalidad de esta estrategia era familiarizar al aprendiz con las pruebas y los criterios manejados por el IC tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Tengamos en cuenta que se trata de documentos escritos en español –no existe traducción al chino– cuya comprensión es bastante difícil para nuestros alumnos.

La parte práctica central del curso fueron los controles de composición escrita realizados por los alumnos, a partir de los cuales pivotaba el resto de las actividades. Se programaron seis exámenes en cada semestre: cuatro controles, cada uno de ellos con un valor del 10% sobre la nota global; un examen parcial a mitad de semestre, con un valor del 20%; y un examen de final de semestre, que contaba un 20% (la evaluación se completaba con un 20% por la asistencia y participación en clase). Los controles se realizaban cada tres semanas, dos antes del examen parcial y dos después. En cuanto a los modelos para las pruebas, se utilizaron seis diferentes en cada semestre, uno para cada control o examen. Como fuentes, se utilizaron modelos tomados de internet, bien del IC bien de otros sitios web, así como de libros de preparación del DELE; y en algún caso los creamos nosotros mismos.

Otra estrategia de enseñanza importante tenía que ver con el método de corrección y retroalimentación de los ejercicios realizados por los alumnos. Una vez entregada al profesor la primera versión de los textos (versión 1), el proceso de corrección constaba de varias fases: 1.^a) corrección extensiva e indirecta por parte del profesor fuera del horario de clase, apoyándose, por un lado, en anotaciones y marcas de dibujo sobre documentos PDF y, por otro lado, en plantillas de calificación (de A2 o B1), con posterior devolución al alumno incluyendo un calificación numérica (nota) inicial; 2.^a) corrección intensiva y directa de la versión 1, en papel, por parte del alumno fuera del horario de clase, y posterior entrega de la versión 2 al profesor; 3.^a) corrección intensiva y directa de la versión 2, en papel, por parte del profesor fuera del horario de clase, y posterior devolución al alumno incluyendo una primera puntuación extra; 4.^a) escritura de la versión final (versión 3) por parte del alumno fuera del horario de clase y última entrega al profesor; 5.^o) devolución de la última versión al alumno, con el visto bueno definitivo (o en su caso, con alguna corrección o algún comentario final) añadiendo una segunda puntuación extra. Aparte de todo este proceso, la corrección individual se complementó con sesiones generales de corrección y explicación de los errores –y sugerencias al respecto– por parte del profesor, mediante la proyección de pruebas realizadas por los propios alumnos, eso sí, previa ocultación de cualquier dato de identificación personal. Además, a lo largo del curso también hubo actividades de corrección entre alumnos trabajando en grupos reducidos.

Como puede imaginarse, este sistema de «aumento de notas» a partir de correcciones sucesivas estaba orientado a la autocorrección, autorreflexión, autoindagación, resolución de problemas, automotivación y superación personal del alumno. Y dada la tendencia entre los estudiantes taiwaneses a fijarse solo en la nota de sus exámenes, así como a ignorar las correcciones y los comentarios del profesor, se consideró que este recurso de retroalimentación, muy motivador, podría servir como «detonador» de nuestra particular situación de enseñanza-aprendizaje.

El método que utilizamos para asignar las notas cuantitativas de los ejercicios escritos tenía en cuenta la puntuación obtenida en dos partes: por un lado, calificamos los ejercicios de acuerdo con las escalas de calificación DELE, asignando luego una puntuación progresiva a cada uno de los parámetros (0, 1, 2 y 3) y dando internamente a cada escala el mismo peso que el examen del IC (60% la analítica, 40% la holística), todo lo cual constituía el 80% de la nota global; por otro lado, otorgamos una nota por cada uno de los puntos de orientación de las instrucciones presentes en las tareas que seguía el alumno (la misma a todos los puntos), lo cual constituía el 20% de la nota global. No obstante, aunque procuramos que las notas numéricas tanto de cada ejercicio como globales reflejaran de manera justa el nivel de los alumnos, para nosotros su función pedagógica principal era más bien motivadora, por esta razón, decidimos no utilizarlas como elemento central de análisis del progreso de su aprendizaje. Por lo demás, este método de calificación se basaba en nuestra experiencia, conocimiento y formación académica.

Otra importante estrategia de enseñanza fue el uso de gráficos estadísticos, previa recogida y análisis de datos en Excel por parte del profesor, en presentaciones tipo PPT para la discusión en el aula de los resultados y el progreso de toda la clase, las cuales tenían lugar siempre la clase posterior a la prueba correspondiente. Concretamente, en estas presentaciones se ofrecía y comentaba información sobre: a) las tareas

más elegidas por la clase en cada prueba, b) el grado de seguimiento de las instrucciones de cada tarea, c) el nivel de cumplimiento de los criterios de calificación en cada tarea (escalas analítica y holística), d) la comparación de estos datos con los de las pruebas anteriores dentro del mismo semestre. La finalidad de estas presentaciones, que solían durar una hora, era, por un lado, dar a conocer a los alumnos los puntos débiles y fuertes de la clase desde una perspectiva global, así como los aspectos que debían mejorarse en general; por otro lado, mostrarles los avances o retrocesos obtenidos prueba tras prueba por la clase; finalmente, ofrecerles una referencia que les permitiera situar sus resultados particulares y su nivel de composición en relación con el resto del grupo.

Dado que para el desarrollo de la competencia textual la lectura es tan importante como la escritura, otro método de aprendizaje aplicado en nuestra clase consistió en talleres grupales de análisis y síntesis, deconstrucción y reconstrucción, de modelos y plantillas textuales vinculados con las tareas del último examen realizado. De hecho, el aprendizaje mediante modelos fue una estrategia clave durante todo el curso, ya que no solo se puso en práctica durante los mencionados talleres, sino también trabajando con las muestras de producciones escritas del IC, en las actividades de corrección entre alumnos en grupos pequeños, así como en las sesiones de clase, viendo al profesor escribir los textos en la pantalla de proyección y modelando lo que iba diciendo y haciendo (aprendizaje observacional). Este método estaba dirigido, en última instancia, a buscar la atención, retención, reproducción y motivación de los estudiantes para la autocorrección y mejora en pruebas futuras.

En definitiva, creemos que tanto el método como los procedimientos, los objetivos y contenidos aplicados cumplieron con el requisito de incorporar los conocimientos, las habilidades y las actitudes del alumno en un contexto (un departamento de español en Taiwán) donde la escritura tiene una presencia importante en el currículo (*Composición Española II* es una asignatura anual obligatoria). Concretamente, para resumir, nuestra propuesta didáctica y la investigación que la sustenta asume varios postulados teóricos y metodológicos sobre la enseñanza moderna de la escritura, a saber:

1. Considera el proceso y las diferentes etapas de la escritura tan importantes como el producto final.
2. Implica la participación e interacción en el aula tanto de los alumnos como del profesor.
3. Toma en consideración tanto el *MCER* como el *PCIC* y los diplomas de español DELE.
4. Tiene como objetivo desarrollar la capacidad comunicativa de los alumnos.
5. Considera variables de escritura como los conocimientos y habilidades previos de los estudiantes, así como las necesidades e intereses de los estudiantes, su motivación interna y externa.
6. Afecta al conocimiento de los estudiantes, ya que utiliza las mismas escalas y criterios de calificación que el IC.
7. Desarrolla las habilidades de redacción de los alumnos, ayudándoles a planificar, analizar la audiencia, formular objetivos, generar y organizar ideas, textualizar y revisar los textos de forma dinámica, interactiva y cíclica en varios niveles de análisis; y fomentando, al mismo tiempo, el autocontrol de su proceso de trabajo.
8. Valora positivamente la mejora de las actitudes de los alumnos. Por un lado, porque promueve la escritura no solo como actividad individual y privada, sino también como trabajo cooperativo con los compañeros. Por otro lado, porque fomenta que los estudiantes no solo valoren el texto terminado sino también las producciones intermedias, por lo que contribuye a cambiar los prejuicios de los estudiantes sobre su capacidad de escritura. Además, porque los lleva a apreciar no solo las propiedades lingüísticas superficiales de un texto (ortografía, normativa) sino también las más profundas (adecuación, coherencia, cohesión...).
9. Selecciona los elementos más adecuados de los principales enfoques didácticos actuales para el contexto educativo en el que se aplica: gramaticales, comunicativos, procedimentales y de contenido; que, además, corresponden a las funciones básicas de la escritura: registrativa, comunicativa, manipuladora y epistémica (Cassany, 2009). Es decir, no implica llevar ninguno de estos enfoques al aula de forma pura y radical, sino —como recomiendan los expertos— como un enfoque ecléctico que atiende las necesidades comunicativas y cognitivas de los educandos.
10. Implica leer y trabajar con modelos de escritura.

Finalmente, como indicadores de éxito para evaluar la efectividad del aprendizaje y la confianza adquirida por los estudiantes, utilizamos métodos de retroalimentación para obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos: 1) análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados de las pruebas de redacción; 2) datos cuantitativos y cualitativos de las evaluaciones (anónimas) de los alumnos sobre el desempeño docente gestionadas por nuestra propia universidad a finales de cada semestre; 3) análisis cuantitativo de los resultados de una encuesta (anónima) de fin de curso realizada *ad hoc* por el profesor. Dado que los análisis cuantitativos tenían una función meramente pedagógica, se realizaron mediante la aplicación MS Excel. Los cuadros estadísticos con los resultados obtenidos no solo se utilizaron para la investigación, sino también para la discusión de los resultados de las pruebas de los estudiantes y el progreso académico a través de presentaciones en forma de PPT en el aula, es decir, como elemento complementario de nuestro método de enseñanza y aprendizaje.

7. Resultados y discusión

Dada la naturaleza de la metodología utilizada y, sobre todo, por motivos de espacio, en este apartado hemos decidido prescindir del análisis de los gráficos —unos sesenta en total, si sumamos los relativos a las encuestas, que sí incluiremos en una publicación más extensa en el futuro— obtenidos a partir de los datos recogidos, para centrarnos en los resultados y su valoración que, junto con las conclusiones y las sugerencias finales, son, por lo demás, lo más interesante de este tipo de investigaciones. Por este mismo motivo, omitimos también la descripción detallada de todas las tareas realizadas por nuestros alumnos (12 pruebas en total, 24 textos redactados por cada alumno), así como de los cuestionarios correspondientes a las encuestas realizadas por los alumnos, renunciando también a incorporarlos como anexos, al igual que el resto de los materiales utilizados en clase. Confiamos en que las referencias que hacemos a los puntos de orientación sean suficientes para hacerse con una idea del tipo de tarea de que se trataba en cada caso. Para orientar mejor al lector en este sentido, utilizamos las siguientes abreviaturas para referirnos a las distintas pruebas y tareas: C1 (Control 1), C2 (Control 2), P (Examen parcial), C3 (Control 3), C4 (Control 4), F (Examen final); T1 (Tarea 1), T2 (Tarea 2), T3 (Tarea 3). En cuanto a las encuestas, creemos que nuestro hilo discursivo también da una idea bastante aproximada de las cuestiones planteadas en ellas.

Dividimos los resultados en cuatro apartados: 1) respuesta inicial de los alumnos a partir de una primera encuesta del profesor (septiembre de 2020); 2) resultados durante el primer semestre (de septiembre de 2020 a enero de 2021, nivel A2); 3) resultados durante el segundo semestre (de febrero de 2021 a junio de 2021, nivel B1); 4) respuesta final de los alumnos en cada semestre, a partir tanto de las encuestas de la universidad (enero y mayo de 2021) como de una segunda encuesta del profesor (junio de 2021).

7.1. Respuesta inicial de los estudiantes

En primer lugar, comentaremos brevemente los resultados obtenidos de una encuesta anónima que realizamos el primer día de curso con el fin de conocer la opinión de los alumnos presentes en el aula (28 en total) sobre diversas cuestiones relacionadas con su nivel de español escrito, la clase de composición y los exámenes DELE. Estos resultados mostraron que: 1) la mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados con la prueba de expresión escrita DELE; 2) solo un tercio de los informantes aseguró que el curso de *Composición Escrita I* del año anterior había estado orientado a la preparación del examen DELE; 3) solo tres consideraron que su dominio de la escritura en español era bueno, el resto pensaba que era malo o simplemente medio; 4) la mayoría de los estudiantes creía que su nivel de escritura en español era A1 (15) o A2 (12), es decir, más de la mitad creía que no llegaba a A2, mientras que solo uno creía que llegaba a B1; 5) todos los informantes indicaron que nunca habían realizado un examen DELE; 6) no obstante lo anterior, casi todos los estudiantes manifestaron su intención de realizar un examen DELE antes de graduarse, la gran mayoría del nivel B1 (24), dos de ellos solo de A2, otros dos solo de B2, mientras que dos querían presentarse tanto a B1 como a B2. Estos resultados cuantitativos pudimos confirmarlos cuantitativamente mediante preguntas adicionales formuladas por nosotros mismos *in situ*.

En definitiva, a partir de estos resultados, a comienzo de curso llegamos a la conclusión de que, en general, nuestro enfoque y nuestros objetivos iniciales concordaban con las circunstancias y los intereses académicos de los alumnos.

7.2. Primer semestre: DELE A2

En relación con los resultados del primer semestre, el primer dato que nos llamó la atención fue la evolución de los alumnos a la hora de elegir qué ejercicios iban a realizar. Aquí debemos advertir que, frente a las tres tareas que requería el antiguo DELE A2 en un tiempo de 50 minutos, nosotros les pedimos que hicieran solo dos en un máximo de 90 minutos. Mientras que en los dos primeros controles muy pocos alumnos se atrevieron a elegir la T3, a priori la más difícil, desde el examen parcial se invierte esta tendencia, hasta llegar a una mayor preferencia por esta última tarea en la parte final del semestre, en detrimento de la T1, mucho más elegida al principio. Creemos que la causa de este cambio de predilección radicó en la concienciación por parte de los alumnos de que un límite inferior de palabras (entre 30 y 40 palabras para la T1) no implica necesariamente una menor dificultad para escribir. De hecho, la concisión muchas veces requiere de una capacidad que es necesario conocer y practicar, y a lo largo del primer semestre pudimos constatar grandes carencias en nuestros alumnos a este respecto. Al final, los estudiantes se sintieron más cómodos con el formato, la extensión, el enfoque y los tipos de textos de las tareas 2 y 3.

En cuanto a la T1, en primer lugar, con respecto al *Cumplimiento de los puntos de orientación* (cumplimiento de las directrices o pautas de escritura, incluido el número de palabras), observamos que las mayores dificultades de los estudiantes fueron a la hora de: 1) «describir las cosas que quieres vender» (C1); 2) «describir cómo es el restaurante», «informar sobre el tipo de comida y el precio», «explicar qué le pareció el restaurante» (C2); «describir en detalle cómo es esa ciudad» (P); «describir dónde está el hotel y la zona», «describir el hotel de forma general», «dar una opinión personal sobre el hotel de manera general» (C3); «hablar de un concierto que recuerda», «describir a la persona con la que quiere ir al concierto» (C4); «describir a la persona con la que le gustaría ir» (F). Por lo demás, no encontramos excesivos problemas a la hora de ajustarse a la extensión requerida. En segundo lugar, en cuanto a los criterios de calificación, empezando por la *Adecuación al género y coherencia*, en general, a lo largo de todo el semestre observamos bastantes dificultades para ajustarse a este criterio; de hecho, tan solo en el examen final apreciamos una sensible mejora en este apartado. Con respecto al criterio de *Corrección y alcance*, en general, a lo largo de todo el semestre observamos también dificultades serias para ajustarse a este criterio; lamentablemente, apenas

podemos destacar mejorías en este apartado. Finalmente, en relación con la *Escala holística*, los resultados también fueron frustrantes, si bien esperados y en línea con las graves y habituales deficiencias de nuestros aprendices en cuanto a corrección y alcance.

En lo que respecta a la T2, en primer lugar, en cuanto al *Cumplimiento de los puntos de orientación*, observamos que las mayores dificultades de los estudiantes fueron a la hora de: «proponer un lugar y una hora (una cita) para celebrar después el cumpleaños de su amigo» (C1); «comentar dónde está la casa y cómo llegar desde el aeropuerto más cercano» (C2); «dar información sobre el lugar, la hora y el precio de las clases», «quedar con su amigo/a para ir a la academia y pedir más información» (C3); «describir el tipo de baile» (F). Por lo demás, la mayoría de los alumnos logra ajustarse a la extensión requerida. En segundo lugar, en cuanto a los criterios de calificación, partiendo de la *Adecuación al género y coherencia*, en general, a lo largo de todo el semestre observamos menos dificultades para ajustar este criterio en la T2 que en la T1; no obstante, tan solo en el examen final conseguimos que los aptos superaran a los no aptos en este apartado. Con respecto al criterio de *Corrección y alcance*, en general, a lo largo de todo el semestre notamos serias dificultades para ajustarse a este criterio también en la T2; aunque encontramos un número mayor de aptos que en la T1, especialmente en el parcial y en el final, en todas las pruebas el número de no aptos es mayor. Finalmente, en relación con la *Escala holística*, los resultados fueron mejores que en la T1, sobre todo en el parcial y el final, donde los aptos superaron a los no aptos, en consonancia con sus mejoras en cuanto a corrección y alcance, por un lado, y a adecuación al género y coherencia, por otro, en el examen final.

Por último, en cuanto a la T3, antes de valorar los resultados de esta tarea hay que recordar que fue elegida por pocos alumnos en las tres primeras pruebas, por lo que conviene centrarse en las dos últimas. No obstante, entre las pautas más problemáticas de estos tres primeros ejercicios destacamos esta: «cómo era físicamente esta persona cuando llegó a la empresa y cómo es ahora» (C2). Con respecto a las pruebas realizadas en la segunda parte del semestre, observamos que la mayoría de los estudiantes logra cumplir las pautas mejor que en la T2; el punto más problemático en esta T3 fue: «de qué hablaron y cuándo van a verse de nuevo» (C4). En segundo lugar, en cuanto a los criterios de calificación, empezando por la *Adecuación al género y coherencia*, observamos una mejora significativa, sobre todo en la segunda parte del semestre, donde los aptos superaron a los no aptos en los tres ejercicios. En general, los alumnos tuvieron menos dificultades para ajustarse a este criterio en la T3 que en las dos tareas anteriores, además, en el examen final otorgamos por primera vez un 3 a uno de los alumnos. En cuanto al criterio de *Corrección y alcance*, a lo largo de todo el semestre vimos que en la T3 continuaban las dificultades para ajustarse a este criterio; si bien encontramos un número mayor de aptos que en la T2. Es, de nuevo, en el examen final donde se obtuvieron los mejores resultados, ya que el número de aptos (12) casi llega al de no aptos (14). Finalmente, en relación con la *Escala holística*, en las pruebas más relevantes, realizadas durante la segunda mitad del semestre, los resultados fueron especialmente positivos, una vez más, en el examen final, donde los aptos (18) superaron por primera vez a los no aptos (8), en consonancia con sus mejoras en cuanto a corrección y alcance y, sobre todo, adecuación al género y la coherencia en el examen final.

7.3. Segundo semestre: DELE B1

Antes de empezar con los resultados, recordemos que, durante este semestre, dedicado al DELE B1, los alumnos debían hacer dos tareas, y que para la segunda debían elegir entre dos opciones, al igual que ocurre en el examen oficial del IC. Sin embargo, a diferencia de la prueba oficial, nuestros alumnos disponían de un máximo de 90 minutos para las dos tareas, en lugar de 60. El valor que otorgamos a cada tarea coincidía con el del IC, 50%. En este apartado nos centramos, por tanto, en las dos opciones incluidas en la T2. El dato más destacable aquí es que, en general, a lo largo del semestre, los alumnos mostraron una mayor preferencia por la opción 1, lo cual resultó especialmente llamativo en los exámenes parcial y final.

Entrando ya en los resultados del segundo semestre, el primer dato que nos llamó la atención fue la evolución de los alumnos a la hora de elegir qué tareas iban a realizar. Mientras que en los dos primeros controles muy pocos alumnos se atrevieron a escoger la T3, a priori la más difícil, a partir del examen parcial se invierte esta tendencia, hasta llegar a una mayor preferencia por esta última tarea en la parte final del semestre, en detrimento de la T1, mucho más escogida al principio. Dado que el límite de palabras era el mismo para ambas tareas (130-150), descartamos este factor como causa de la preferencia. Parece que los alumnos llegaron a sentirse más cómodos con el formato, la extensión, la focalización y los tipos de texto de las primeras opciones.

En cuanto a la T1, en primer lugar, sobre el *Cumplimiento de los puntos de orientación*, observamos que la mayoría de los alumnos consigue ajustarse a ellas. No obstante, las mayores dificultades de los alumnos fueron a la hora de: «felicitarlo por su nuevo trabajo», «despedirse» (C3); «aceptar su propuesta de ir a ver el partido y quedar con él» (C2); «decir que se acuerda de Sofía y que está de acuerdo en ayudarle durante la visita», «decirle que no se ha olvidado de las clases de tenis y quedar con él para quedar juntos» (C4); «preguntar por otra información relevante» (C1); «decir que no puede ir a Alicante este fin de semana y explicar por qué» (P). Por lo demás, parece que la insistencia en el primer semestre sobre la importancia de ajustarse a la extensión requerida dio sus frutos en el segundo semestre, lo cual, aunque menor, no deja de ser una mejora destacable. En segundo lugar, en cuanto a los criterios de calificación, partiendo de la *Adecuación al género discursivo*, en general, observamos buenos resultados en la mayoría de los alumnos, sobre todo a partir del segundo control. Especialmente llamativos fueron los resultados del examen final, donde a nuestro juicio 11 alumnos merecieron un 3, es decir, lograron con creces superar el nivel B1 en este apartado. Con respecto a la *Coherencia*, en la primera mitad del semestre fueron mayoría los alumnos no aptos, sin embargo, esta

tendencia cambió después del examen parcial. Aun con esta mejoría, observamos que a finales de curso casi la mitad de nuestros alumnos no alcanzaron el apto en este apartado, lo cual significa que la coherencia es un criterio con el que hay que trabajar con insistencia. En tercer lugar, en relación con la *Corrección*, como era de esperar, vimos que en B1 seguía siendo el caballo de batalla del curso, donde se dieron altibajos en los resultados. No obstante, observamos cierta mejoría en la segunda mitad del semestre, donde entre 10 y 12 alumnos lograron alcanzar el apto. En cuarto lugar, también en el *Alcance* notamos una mejora después del examen parcial en la mayoría de los alumnos. No obstante, consideramos que el vocabulario seguía siendo, junto con la corrección, un punto donde nuestros alumnos tenían un gran margen de mejora y sobre el que había que trabajar y concienciar. Finalmente, en cuanto a la *Escala holística*, en esta primera tarea del nivel B1 observamos que, en tan solo dos pruebas, C3 y F, una mayoría de los alumnos obtuvo el apto. Pensamos que, en muchos casos, aun habiendo mejorado en otros criterios, las notables carencias en cuanto a la corrección y el alcance lastraron determinadamente la calificación global de los alumnos.

En cuanto a la Opción 1 de la T2, en primer lugar, con respecto al *Cumplimiento de los puntos de orientación*, observamos que la mayoría de los estudiantes logró seguirlos. Sin embargo, las mayores dificultades se dieron en el momento de: «nombrar la profesión y las razones» (C1); «explicar los pasos para poder ejercerla» (C1); «por qué dejaste de usar el objeto» (C2); «decir en qué universidad estudió y cómo era esa universidad» (C4). Por lo demás, parece que la insistencia en el primer semestre en la importancia de ajustarse a la extensión exigida dio sus frutos también en esta opción 1 a partir del segundo semestre, lo cual, aunque menor, sigue siendo una mejora reseñable. A continuación, en relación con el criterio de *Adecuación al género discursivo*, en general, observamos una paulatina mejoría, especialmente en la parte final del semestre, que fue, además, donde se dio una elección mayoritaria de esta primera opción por parte los alumnos (C3, C4 y F). Especialmente positivos fueron los resultados logrados en el examen final, donde, a nuestro criterio, incluso seis alumnos obtuvieron un 3. En segundo lugar, con respecto a la *Coherencia* de sus textos, de nuevo los mejores resultados para una mayoría de alumnos no llegaron hasta la segunda parte del semestre (C3 y F), y fueron especialmente llamativos en este sentido en el examen final, donde incluso cuatro alumnos superaron con creces el nivel B1. En tercer lugar, en cuanto a la *Corrección*, en esta primera opción de la T2, los resultados durante todo el semestre fueron, una vez más, bastante negativos, sobre todo en la primera mitad. En definitiva, volvimos a comprobar que a nuestros alumnos la gramática se les atraganta mucho más de lo deseable a estas alturas de sus estudios de pregrado. En cuarto lugar, con respecto al *Alcance*, los resultados fueron algo mejores que los de corrección, también, sobre todo, en la segunda mitad del semestre, y muy especialmente en el examen final. No obstante, la tónica general en relación con este criterio apuntaba a carencias significativas entre nuestros alumnos. Para finalizar con el análisis de los resultados de esta primera opción de la T2 del DELE B1, en relación con la *Escala holística*, destacaremos que en ningún momento del semestre una mayoría de alumnos obtuvo el Apto, si bien en momentos puntuales (C3 y F) el grupo estuvo cerca de conseguirlo. No hay duda de que, una vez más, las dificultades con la gramática y el vocabulario, que arrastran desde cursos anteriores, impiden a muchos de nuestros alumnos lograr el objetivo final deseado.

En cuanto a la Opción 2 de la T2, en primer lugar, en cuanto al *Cumplimiento de los puntos de orientación*, al contrario que en la opción anterior, observamos que en muchas ocasiones nuestros alumnos tenían problemas a la hora de afrontar estas directrices. Aquí, las mayores dificultades llegaron en el momento de: «plantear los aspectos que se pueden mejorar y por qué» (C1); «contar una anécdota vivida con ella» (C3); «si ha vuelto a viajar con los mismos amigos en un viaje similar a este» (C4). Sin embargo, téngase en cuenta que esta segunda opción fue muy poco elegida por los estudiantes tanto en el C3 como en el F, donde la mayoría prefirió escribir la opción 1. Esto indica, junto con las dificultades para seguir las instrucciones, que esta segunda opción fue la tarea más complicada para nuestros estudiantes, así como la que ofrecía más margen de mejora para la práctica en el aula. A continuación, en relación con el criterio de *Adecuación al género discursivo*, en general, observamos una paulatina mejoría, especialmente en la parte final del semestre. En segundo lugar, con respecto a la *Coherencia* de sus textos, los resultados no mejoraron lo que cabía esperar, y hubo que esperar al examen final para obtener cierto avance, no obstante, en esta prueba fueron muy pocos los que eligieron la segunda opción. En tercer lugar, en cuanto a la *Corrección*, los resultados durante todo el semestre fueron, de nuevo y al igual en la opción 1, bastante negativos a lo largo de todo el semestre. En definitiva, volvimos a comprobar que, independientemente del tipo de tarea, a nuestros alumnos la gramática se les atraganta mucho más de lo deseable a estas alturas de la carrera. En cuarto lugar, con respecto al *Alcance*, los resultados fueron bastante mejores que los de corrección, también sobre todo en la segunda mitad del semestre, muy especialmente en el último control (C4) y el examen final. Parece que en relación con este criterio se produjo un avance significativo en esta opción 2 entre nuestros alumnos. Para terminar con el análisis de los resultados de esta segunda opción de la T2 del DELE B1, en relación con la *Escala holística* destacaremos que solo en el examen final una mayoría de alumnos alcanzó el Apto, si bien teniendo en cuenta que solo cinco alumnos habían escogido esta opción. No hay duda de que, una vez más, las dificultades con la gramática y el vocabulario, arrastradas como ya se ha dicho desde los cursos precedentes, impiden a muchos de nuestros alumnos alcanzar la meta final por ellos deseada en las pruebas más exigentes del nivel B1.

7.4. Respuesta final de los estudiantes

Además del desempeño académico de los estudiantes, su opinión sobre el curso suele ser otro buen indicador a la hora de evaluar tanto el trabajo realizado por el docente como la efectividad de la acción innovadora

realizada. Por ello, nos parece importante dar a conocer aquí esta opinión. Así, por un lado, disponemos de los resultados de la evaluación anónima de los estudiantes al profesor promovida por la universidad al final de cada semestre; por otro lado, tenemos los datos de una encuesta, también anónima, realizada por el propio docente el 27 de junio de 2021, es decir, una vez finalizado el curso. A fin de asegurar la comprensión por parte de los estudiantes y, por tanto, la fiabilidad de los resultados, este segundo cuestionario estaba redactado en chino (al igual que los otros). A continuación, comentaremos los resultados de ambas encuestas.

Por un lado, en cuanto a la evaluación gestionada por la universidad, los resultados no pudieron ser más satisfactorios. Así, en el primer semestre obtuvimos un retorno de encuestas del 83,87%, y una puntuación media de 5,91 sobre un máximo de 6. Mientras que el segundo semestre obtuvimos un retorno de encuestas del 81,48% y una nota media de 5,98 puntos sobre el mismo máximo de 6. La puntuación fue muy alta en todos los ítems, la mayoría relacionados con los conocimientos y habilidades aprendidas, la preparación del profesor y la utilidad del método de enseñanza y los contenidos. Este alto grado de satisfacción no solo se reflejó desde un punto de vista cuantitativo, sino también cualitativo, es decir, en los comentarios libremente realizados por los estudiantes.

Por otro lado, en relación con la encuesta adicional realizada por el profesor al finalizar el curso (27 de junio de 2021), los resultados también fueron muy satisfactorios, y confirmaban lo señalado por los estudiantes en las encuestas oficiales. Sin embargo, cuando se abordan aspectos concretos de la metodología del curso, los datos que aporta nuestra encuesta resultan especialmente más relevantes para nuestra investigación. La encuesta contaba con dos apartados, uno sobre la metodología del curso, con 20 ítems, y otro relacionado con la evaluación general del curso, con 10 preguntas.

Para empezar, todos los estudiantes consideraron que la explicación de los *Modelos de tareas DELE* por parte del profesor al inicio de cada semestre resultó muy (64,3%) o bastante (35,7%) interesante. Asimismo, todos los estudiantes consideraron que la explicación de la *Guía DELE* por parte del docente al inicio de cada semestre fue muy (57,1%) o bastante (42,9%) interesante.

De las actividades de clase realizadas durante el curso, las más atractivas y útiles para los alumnos fueron, por este orden: 1.ª) «Redacción y explicación de las tareas del control por parte del profesor», 2.ª) «Explicación del profesor (PPT) de los errores cometidos por los alumnos en los controles», 3.ª) «Trabajar en grupos con textos modelo desordenados».

A continuación, una gran mayoría de los estudiantes respondió que practicar con «instrucciones» y «puntos de orientación» les parecía una forma muy (82,1%) o bastante (14,3%) interesante y útil de prepararse para el examen DELE y mejorar su redacción. Además, una gran mayoría respondió que, en general, a la hora de redactar las tareas, les resultaba un poco (82,1%) o nada (14,3%) difícil ajustarse a los puntos de orientación y las instrucciones.

La mayoría de los alumnos respondió que, de las dos escalas de valoración del IC, la más interesante o útil para mejorar su español era la «Escala analítica (adecuación, coherencia, corrección, alcance)» (57,1%), seguida a gran distancia por la opción «Ambas» (28,6%) y la «Calificación holística (global)» (14,3%). Los cuatro criterios de la escala analítica del IC les parecieron muy interesantes y útiles a los estudiantes, en este orden: 1.º) «Corrección», 2.º) «Coherencia», 3.º) «Adaptación al género» y 4.º) «Alcance». De estos, el más fácil de entender para los estudiantes fue «Adaptación al género», seguido de «Coherencia» y, en menor medida, «Corrección», mientras que el más difícil de entender fue «Alcance». En cuanto a si les resultó difícil ajustarse a los criterios, a la mayoría les resultó fácil o regular acostumbrarse a la «Adaptación al género», y regular o difícil a la «Corrección», pero también al «Alcance» y a la «Coherencia».

En relación con los aspectos analíticos, en una escala donde 1 era «Nada» y 4 «Mucho», 15 estudiantes pensaron que habían mejorado «Mucho» (53,6%) y 12 «Bastante» (42,9%) en «Adecuación al género»; 16 estudiantes expresaron que habían mejorado «Mucho» (57,1%) y 11 «Bastante» (39,3%) en «Coherencia»; 12 estudiantes, que habían mejorado «Mucho» (42,9%) y 14 «Bastante» (50%) en «Corrección», mientras que 9 creían que habían mejorado «Mucho» (32,1%) y 14 «Bastante» (50%) en «Alcance». Es decir, la gran mayoría de los aprendices afirmó haber mejorado mucho o bastante en las cuatro facetas.

Algo similar ocurre con respecto a la «Escala holística», ya que también en una escala donde 1 era «Nada» y 4 significaba «Mucho», 17 estudiantes marcaron que habían mejorado mucho (60,7%) y 9 que habían mejorado bastante (31,1%). A la hora de elegir qué les parecían más útiles o interesantes, o «las escalas de valoración» o «las instrucciones y los puntos de orientación de la tarea», los resultados fueron muy similares, ya que casi la mitad se decantó por ambas (46,4%); además, una cuarta parte (25%) optó por el primero de estos aspectos, y otra cuarta parte (25%), por el segundo. Este equilibrio se confirmó en el siguiente ítem, donde se les preguntó cuál de esos dos elementos les había ayudado más a mejorar su español escrito: la gran mayoría (85,7%) señaló que «conocer, comprender y considerar tanto los criterios de calificación como las instrucciones de las tareas».

Las siguientes preguntas tenían que ver con el método de corrección de las tareas por parte del profesor, consistente en corregirlas en dos ocasiones y dar a los alumnos la oportunidad de mejorar sus textos con el fin de subir la nota. En la primera pregunta, donde se les pedía que evaluaran este método en general, al 100% de los estudiantes les pareció muy bueno. Luego se les preguntaba si creían que la primera corrección, de tipo indirecto, les había ayudado a mejorar la segunda versión (corregida) de los textos; una gran mayoría consideró que esto les había ayudado mucho (28,6%) o bastante (60,7%). Finalmente, se les preguntaba si pensaban que la segunda corrección del profesor, la corrección final directa y detallada, les había ayudado a mejorar su español; casi todos los estudiantes (92,9%) indicaron que mucho.

En el último ítem de este primer apartado («Metodología del curso»), se les preguntó si la posibilidad de mejorar las tareas en sí, escribiendo los textos varias veces para subir la nota, les parecía útil y motivadora; la gran mayoría indicó que mucho (82,1%) o bastante (14,3%).

En la segunda sección de la encuesta («Evaluación general»), se les preguntó a los estudiantes si después de realizar el curso creían estar más familiarizados que antes con la parte de redacción de las pruebas DELE A2 y B1. Casi todos los informantes (96,4%) indicaron que sí, mucho más que antes. En este sentido, recordemos que en la encuesta del primer día del curso (septiembre de 2020) la mayoría de los alumnos había indicado que no estaban familiarizados con el examen de expresión escrita DELE.

A continuación, se les preguntaba si, después de la experiencia del curso, creían que la asignatura de *Composición Escrita I* que habían tomado el año anterior los había preparado suficientemente para el examen DELE. Aquí los resultados fueron muy parejos, ya que prácticamente un tercio de los estudiantes indicó que «Sí, completamente» (32,1%), otro tercio que «Sí, en parte» (35,7%), y el tercio restante que «No, en absoluto» (32,1%). Estos datos apuntan a que la mayoría de los estudiantes (67,8%) pensaba que en el curso anterior o no habían sido preparados adecuadamente para afrontar el DELE o tan solo parcialmente. Este resultado confirma el obtenido en la encuesta el primer día del curso, donde solo un tercio de los informantes había asegurado que el curso de *Composición Escrita I* del año anterior había estado orientado a la elaboración del DELE. Sobre la cuestión de si pensaban que en *Composición Escrita I* de segundo año de carrera debería utilizarse un método centrado en el DELE similar al experimentado por ellos en el curso actual, casi todos los estudiantes (96,4%) se mostraron a favor de esta propuesta. En cuanto a si recomendarían a otros profesores de *Composición Escrita II* de tercer año que utilizaran un método similar en sus clases, una abrumadora mayoría (96,4%) también estuvo de acuerdo.

Luego se les preguntaba si, después de dos semestres, pensaban honestamente que su nivel de escritura en español había mejorado; la gran mayoría indicó que mucho (67,9%) o bastante (28,6%). Recordemos que, en la encuesta de septiembre de 2020, solo tres habían considerado que su dominio de la escritura en español era bueno, el resto pensaba que era malo o simplemente mediocre.

En cuanto a cuál creían que era su nivel de español tras el curso, algo que también se les había preguntado al inicio del primer semestre, la mayoría indicó que B1 (57,1%), mientras que un porcentaje relevante indicó que A2 (39,3). Recordemos que en septiembre de 2020 la mayoría de los estudiantes había marcado que su nivel de escritura en español era de A1 (15) o A2 (12); es decir, más de la mitad creía que no llegaba a A2, mientras que solo uno creía que llegaba a B1.

Además, se les preguntó de nuevo si antes de graduarse, o en el futuro, planeaban tomar algún examen DELE; la gran mayoría indicó que el B1 (85,7%), mientras que sólo el 14,3% se animó a postularse para el B2. Recordemos que, al inicio del curso, casi todos los alumnos habían manifestado su intención de realizar un examen DELE antes de graduarse, la mayoría el de nivel B1 (24), dos de ellos solo el A2, otros dos solo el B2, mientras que otros dos querían presentarse tanto para B1 como para B2.

En cuanto a si creían que, después del curso realizado, tendrían más confianza a la hora de afrontar el examen escrito DELE, la mitad (50%) se mostraba «bastante» confiada, mientras que el 35,7% creía que «muy» confiada. Con respecto a si creían que el método del curso les había ayudado a mejorar su español escrito en general, una gran mayoría indicó que mucho (82,1%) o bastante (14,3%).

Finalmente, ante la pregunta de cuál era su grado de satisfacción general con el curso, 21 estudiantes (75%) le dieron una puntuación de 10; 4 (14,3%) de 9; 2 (7,1%) de 8; y solo 1 (3,6%) de 6. Es decir, la calificación final concedida por los estudiantes a la asignatura (y queremos entender que también al profesor) fue de sobresaliente.

8. Conclusiones y sugerencias

Una vez finalizada, la principal conclusión de esta investigación-acción fue que nuestra hipótesis inicial había resultado verificada: la enseñanza y evaluación de la escritura centrada en las instrucciones y los puntos de orientación de las tareas, por un lado, y las escalas de calificación de los DELE, por otro, contribuyen en gran medida a mejorar la competencia, confianza y seguridad a la hora de redactar en español por parte de los estudiantes universitarios taiwaneses.

Otra conclusión fue que el método innovador utilizado, basado en un conjunto de estrategias y actividades docentes recursivas, resultó muy eficiente para lograr el mencionado objetivo. Todos los procedimientos utilizados fueron validados, entre los que destacamos los siguientes: 1) explicación de las instrucciones, directrices de escritura y escalas de calificación de los DELE; 2) corrección directa e indirecta del docente, corrección entre estudiantes, y autocorrección de los estudiantes como forma de subir la nota; 3) análisis y discusión de resultados y avances generales a través de gráficos estadísticos en presentaciones tipo PPT; 4) talleres grupales de análisis, deconstrucción y reconstrucción de plantillas y modelos textuales basados en los DELE; 5) proyección y explicación de errores de los escritos de estudiantes de manera anónima.

En cuanto a las dificultades con las que nos encontramos, la principal fue el bajo nivel de los alumnos en español escrito —aunque también oral—, lo que nos llevó a dedicar el primer semestre al nivel A2 en lugar del B1. Esta limitación afectó a todos los aspectos de los textos: coherencia, adecuación, gramática y vocabulario, pero fue especialmente grave en lo que respecta a la gramática (puntuación, ortografía, morfología, sintaxis...). Es más, a causa de este bajo nivel, en bastantes estudiantes incluso detectamos problemas serios de comprensión del significado y el sentido a la hora de leer tanto las instrucciones como los textos dados en las tareas. Creemos que no es aceptable que, tras dos años de estudios de español, la mayoría de los alumnos apenas alcancen un nivel A1-A2. Tampoco nos parece admisible que la mayoría de los estudiantes

lleguen al tercer año sin saber ni haber aprendido o practicado a conciencia la parte de expresión e interacción escritas del examen DELE. Esta situación perjudica enormemente no solo el adecuado progreso de los alumnos año tras año, sino también el trabajo de los docentes en los dos últimos años de sus estudios.

En consecuencia, en primer lugar, sugerimos a todos los profesores de expresión escrita en contextos similares en Taiwán, tanto de primero como de segundo curso, que adapten sus objetivos, contenidos, metodología, evaluación, etc., al nivel de los alumnos, así como a sus necesidades e intereses. En relación con este punto recomendamos hacer pruebas de nivel y encuestas de opinión el primer día de clase. En segundo lugar, recomendamos que los profesores de los dos primeros años revisen seriamente, lo antes posible, sus métodos de enseñanza-aprendizaje; y a los departamentos de español, que estudien la situación en profundidad para encontrar las causas de este problema y poner los remedios necesarios lo antes posible.

También encontramos un obstáculo adicional cuando tuvimos que transformar las clases presenciales en aprendizaje a distancia a través de las plataformas en línea de nuestra universidad, *iClass* y *MS Teams*, durante los últimos dos meses del curso (al final del segundo semestre) debido a la alerta por COVID. Esta situación inesperada implicó adecuar y modificar la metodología del curso, lo que evidentemente afectó el desarrollo de las clases, si bien los alumnos al finalizar el segundo semestre se mostraron muy satisfechos porque «el docente había mantenido la calidad del curso durante el periodo *online*» (en varios comentarios de los estudiantes en la evaluación al profesor).

Es cierto que en algunos aspectos apenas hubo cambios gracias a la tecnología que brindan estas plataformas. Por ejemplo, la proyección y explicación de los textos de los alumnos, así como la interacción con ellos, se realizó en línea sin mayores diferencias. Por otro lado, tanto en los dos últimos controles como en el examen final, los alumnos trabajaron en casa, por lo que alguno de ellos —aunque los estudiantes taiwaneses son bastante responsables en este sentido— quizá pudo acceder a diferentes tipos de ayudas difíciles de controlar por parte del docente, que a la vez podrían resultar pedagógicamente contraproducentes. Hablamos del uso de diccionarios, traductores en línea, búsqueda y copia de textos en línea, posible consulta con otros compañeros o personas, etc. Además, la gestión de los exámenes implicaba el intercambio profesor-alumno de documentos electrónicos en diferentes formatos (*Word*, *PDF*, *JPG*, etc.), la necesidad de adaptarse tanto de los estudiantes como de los profesores a ellos, por ejemplo, para la corrección de los textos, etc. Por lo tanto, para el futuro también sugerimos considerar estas circunstancias sobrevenidas para estar preparados e implementar los remedios más adecuados en caso de ser necesario, sobre todo porque en el futuro esta situación puede no ser tan excepcional.

En definitiva, debido a su exitoso resultado, tanto en términos de mejora académica como de mejora emocional por parte de los estudiantes, creemos firmemente que nuestra investigación puede servir de referencia para la docencia y la investigación en el futuro. En este sentido, animamos a los profesores involucrados en la enseñanza de la escritura en diferentes niveles a adoptar total o parcialmente —tanto en Taiwán como en otros lugares que compartan una situación parecida— nuestro método en los cursos de expresión escrita o de preparación de los DELE. Un método que, además, en algunos de sus aspectos puede adaptarse a la enseñanza de otras destrezas y asignaturas, así como a la preparación de otras partes de las pruebas.

Para terminar, nos gustaría retomar la idea extensiva de innovación educativa apuntada en el Introducción, pues consideramos que nuestra propuesta, nuestra «experimentación disciplinada», resulta innovadora en el contexto en el que se enmarca, a pesar de no girar en torno a las nuevas tecnologías. Lo es en el sentido más básico que dan al concepto instituciones reconocidas como la UNICEF o la OCDE, es decir, en tanto que resuelve un problema real de manera bastante sencilla y «fresca» y promueve que todos los estudiantes puedan mejorar su nivel de español escrito —es decir, promueve la igualdad y la superación de un reto de aprendizaje. Por otro lado, al principio señalábamos también que, de los cuatro tipos de innovación educativa que distinguen López y Heredia (2017), la presentada aquí constituye una modesta innovación incremental. Pensamos, no obstante, que lo que planteamos supone una mejora importante ya que, generalmente, en los ámbitos educativos de tradición confuciana lo habitual son las pequeñas «mejoras continuas».

Agradecimientos

Este trabajo ha sido llevado a cabo en el marco del proyecto titulado *Spanish Learning Focused on Guidelines and Score Criteria for DELE «Written Expression and Interaction» Test* (側重DELE語言鑑測「書寫表達與互動」考試之準則和評分標準之西班牙語學習), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Taiwán (Ref. MOST 109-2410-H-032-062), durante el curso académico 2020-2021, y cuenta con el respaldo del Comité de Ética para la Investigación en Ciencias Sociales y del Comportamiento, de la Universidad Nacional de Taiwán (Ref. 202005ES133). Asimismo, la acción pedagógica desarrollada recibió el Premio a la Innovación Educativa 2021 de la Universidad de Tamkang.

Referencias bibliográficas

- Alfonzo, Isabel, y Santana, Yaiza. (2014). Competencia escrita de estudiantes sinohablantes universitarios. *Dificultades de la lengua española para sinohablantes (Monográficos SinoELE)*, 10, 64-75. http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20ALFONZO-SANTANA_64-75.pdf
- Arriaga, Nicolás. (2013). Características de la interlengua escrita de los estudiantes chinos (L1 cantonés) de ELE en el contexto universitario hongkonés. *Actas del VI Congreso de Hispanistas de Asia (Monográficos SinoELE)*, 8, 258-265. <http://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH/aah2007.pdf>

- Asociación AEPE. (2021, 12 de abril). *Modelos de redacción narrativa para orientar la escritura* [Vídeo]. (Ponencia de congreso a cargo de Lu, L. H., *LV Congreso Internacional: Más allá de las distancias*. Congreso virtual de la AEPE, 26-29 de julio de 2021). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aXeqKIT45Xc>
- Banegas, Darío Luis, y Consoli, Sal. (2020). Action research in language education. En J. McKinley, y H. Rose, *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 176-187). Routledge.
- Blanco, José Miguel. (2005a). Aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la enseñanza de E/LE: Una experiencia en la clase de Composición. En *Actas del V Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 149-153). Universidad de Tamkang.
- Blanco, José Miguel. (2005b). ELE y nuevas tecnologías: El creador de tutoriales como herramienta útil para la enseñanza de la composición. *Hispanic Horizon*, 24, 16-28.
- Blanco, José Miguel. (2006). La enseñanza de la Composición con la ayuda de tutoriales. En *Actas del Octavo Congreso de Didáctica del Español en la República de China* (102-114). Universidad de Tamkang.
- Blanco, José Miguel. (2007, 6 de diciembre). *Estrategias de Composición para la clase de ELE* [Ponencia de congreso]. VIII Simposio Nacional: Estrategias para el aprendizaje del español, Universidad Providencia, Taiwán.
- Blanco, José Miguel. (2008a). Estrategias de Composición para la clase de ELE. En *Actas de Ponencias del Noveno Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción* (pp. 35-54). Universidad de Tamkang.
- Blanco, José Miguel. (2008b, 20 de junio). *Técnicas de preescritura para las clases de ELE: la descripción de lugares* [Ponencia de congreso]. I Encuentro de Profesores de Español en China: La enseñanza del español en China: desafíos y expectativas, Instituto Cervantes de Pekín, China.
- Blanco, José Miguel. (2009). Técnicas contra el aburrimiento en la clase de Composición: Nuevas ideas, recursos y plataformas. *SinoELE*, 1, 1-17. <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/tecnicas.pdf>
- Blanco, José Miguel. (2010): E/LE en Taiwán: el papel de la cultura en la enseñanza de la expresión escrita. En M. A. González (Ed.), *La cultura en la didáctica del español* (pp. 82-122). Universidad Católica Fu Jen.
- Blasco, Rocío. (2010). El uso del correo electrónico como herramienta de enseñanza/aprendizaje. *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula, dificultades y propuestas de aplicación* (*Suplementos SinoELE*), 3, 1-21. https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Rocio.pdf
- Burns, Anne. (2005). Action Research. En Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 241-256). Lawrence Erlbaum Associates.
- Burns, Anne. (2011). Action Research in the Field of Second Language Teaching and Learning. En Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II (pp. 237-253). Routledge.
- Cáceres, María Teresa, y Santana, Yaiza. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, 21, 227-244.
- Cassany, Daniel. (2009). La composición escrita en E/LE». *MarcoELE*, 9, 47-66.
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). Competencia discursiva. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 25 de septiembre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). Competencia pragmática. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 25 de septiembre de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia pragmática.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia%20pragmatica.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). Expresión escrita. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado en 25 de septiembre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm
- Cheng, Ge-Yang. (2016). La aplicación de la literatura en la clase de escritura. En J. M. Blanco (Ed.), *VII Congreso Hispanistas de Asia (Monográficos SinoELE, 14)*, 338-346. https://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH_2010/Articulos/AAH_2010_Cheng_Geyang_338-346.pdf
- Chien, Yi-Shan. (2017). La gramática descriptiva en la clase de expresión escrita en contextos sinohablantes: desde la perspectiva de narrar hechos del pasado. *MarcoELE*, 24, 1-14.
- Chien, Yi-Shan. (2020). El orden de las subordinadas causales en la producción textual del ELE de los aprendientes sinohablantes. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 15, 7-28.
- Deza, Pablo. (2004). *Retórica Contrastiva: Análisis de los dispositivos cohesivos en las noticias de sucesos escritas por periodistas españoles y estudiantes taiwaneses de ELE* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Barcelona.
- Deza, Pablo. (2005). La retórica contrastiva español-inglés: breve estado de la cuestión y posibles aplicaciones para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. *Estudios Hispánicos*, 37, 369-394.
- Dörnyei, Zoltán. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Eunoinnova Business School. (n.d.) ¿Qué es la innovación educativa? Recuperado 14 de septiembre, de <https://www.eunoinnova.edu.es/blog/que-es-la-innovacion-educativa>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (n.d.). Strengthening education systems and innovation. Recuperado 14 de septiembre, de <https://www.unicef.org/education/strengthening-education-systems-innovation>
- González, Miguel Ángel. (2010). Enseñar la expresión escrita a través de la dimensión cultural. En M. A. González (Ed.), *La cultura en la didáctica del español* (pp. 55-81). Universidad Católica Fu Jen.

- Hernando, Alicia. (2010). Nuevas tecnologías y expresión escrita en la clase de ELE. *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico* (pp. 282–300). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/18_aplicaciones_05.pdf
- Hu, Hui-Yun. (2013). Análisis de la interlengua en la expresión escrita de los aprendices taiwaneses: Transferencia de los coverbos del chino-mandarín (L1) en el aprendizaje de las construcciones preposicionales del español (L2). «a» y «para». En *VI Congreso Hispanistas de Asia (Monográficos SinoELE, 8)*, 10–24. <https://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH/aah2007.pdf>
- Hu, Hui-Yun. (2014). Análisis de errores de las preposiciones de la lengua española en el aprendizaje del ELE por parte de aprendientes taiwaneses. Caso de la omisión preposicional por la interferencia de la L1 en la producción escrita. En *XIII Simposio Internacional. Identidades: Lengua, Literatura y Cultura* (pp. 169–190). Universidad Providencia.
- Hu, Hui-Yun. (2018). El aprendizaje de las preposiciones españolas. Caso de la interlengua de las preposiciones españolas en la producción escrita de los aprendientes de ELE en Taiwán. En *Actas del XIV Simposio sobre Didáctica, Cultura y Traducción del Español* (pp. 179–193). Universidad de Tamkang.
- Kumaravadivelu, Bala. (1994). The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching [J]. *TESOL Quarterly*, 28, 27–47.
- Li, Hui. (2016). *Análisis de la expresión escrita de los estudiantes chinos en su aprendizaje de ELE basado en la teoría del género* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63968/1/tesis_hui_li.pdf
- Li, Hui. (2020). Propuestas para mejorar la enseñanza de la expresión escrita en español en aulas chinas. En Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi Manuel Antolí, Rocío Díez, y Neus Pellín (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2020*, 669–676.
- Liang, Wen-Fen, y Lin, Lih-Twun. (2002). La corrección de los textos en español a través de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. En *Sexto Simposio de la Enseñanza de Español* (pp. 151–168). Universidad de Tamkang.
- Liang, Wen-Fen, y Lin, Lih-Twun. (2003). Reflexión sobre la corrección de textos en español redactados por los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence. En J. L. Molina (Ed.), *Actas del XXXVII Congreso Cultura, economía y desarrollo en Lorca en el alba del siglo XXI* (pp. 163–180). Actas XXXVII AEPE.
- Lin, Tzu.-Ju. (2005). Corpus de textos escritos por universitarios taiwaneses estudiantes de español. *Lingüística en la Red*, 3, 1–58.
- Lin, Tzu.-Ju. (2015). *Errores y dificultades lingüísticas de expresión e interacción escritas de alumnos sinohablantes de ELE en los niveles A1, A2 y B1*. Ediciones Catay.
- Liu, Nian. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal* [Tesina de máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UN. <https://core.ac.uk/download/pdf/13326962.pdf>
- López, Claudia Susana, y Heredia, Yolanda (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación*. Tecnológico de Monterrey. http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- Lu, Hui-Chuan. (2012). Corpus Escrito de Aprendices Taiwaneses de Español I: USO y Aplicación. *Languages and International Studies*, 9, 45–59.
- Lu, Hui-Chuan. (2016). Corpus-based Study of Spanish Writing. *Foreign Language Studies*, 24, 145–169.
- Lu, Hui-Chuan. (2020). La conexión entre lectura y escritura mediante el uso del corpus para la enseñanza del español como lengua extranjera en Taiwán. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (Monográfico: TAME, gramaticalización e interfaz sintaxis-pragmática del español y el mapudungún)*, 81, 163–180.
- Lu, Hui-Chuan, y Liu, Ting-Yu. (2011). Las combinaciones de palabras y su aplicación a la lecto-escritura para los alumnos taiwaneses de E/LE. *Providence Forum Language and Humanities*, V(1), 161–187. <file:///C:/Users/TKU/Downloads/A12018202.pdf>
- Ma, Shumin. (2020). *La interlengua y el proceso de la adquisición de la competencia escrita de los estudiantes de español. Estudio contrastivo y análisis de errores* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=u74yuZ8kG5o%3D>
- Mackey, Alison, y Gass, Susan. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Man, Yu. (2011). Investigación sobre la enseñanza de redacción en ELE: diseño y desarrollo de secuencias didácticas en las aulas universitarias chinas. En *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia Pacífico*, 476–492. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/30_aplicaciones_10.pdf
- Moreno, Francisco. (2013). Análisis de necesidades en la comunicación comercial escrita en español en alumnos Taiwaneses. En *VI Congreso Hispanistas de Asia (Monográficos SinoELE, 8)*, 211–224. <https://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH/aah2007.pdf>
- Murillo, Alejandro. (2017, octubre 3). ¿Qué es innovación educativa? Instituto para el futuro de la educación. ¿Qué es innovación educativa? – Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación (tec.mx)
- Nunan, David. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Ramón, Ainhoa. (2018). Mejora de la competencia ortográfica en el plano escrito a través de un taller de escritura dirigido a universitarios sinohablantes. En Nunghatai Rangponsumrit, David Gutiérrez, Aurora Aguilera, José Miguel Blanco, y Eduardo Moreno (Eds.), *IX Congreso de Hispanistas de Asia (Mo-*

- nográficos SinoELE, 17), 157-170. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_ainhoa_ramon.pdf
- Roncero, Luis. (2014). La secuenciación de ideas por parte de los aprendientes sinófonos taiwaneses en la clase de ELE. En *Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, (Monográficos SinoELE, 10), 257-270. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20RONCERO_257-270.pdf
- Salas, Miguel. (2015). El uso del azar en la clase de expresión escrita a través de cuatro actividades. *Tinta China Didáctica*, 1, 7-11.
- Sánchez, Gema. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. En *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China (Suplementos marcoELE, 8)*, 1-17. https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Santana, Yaiza. (2012). *Desarrollo de la competencia discursiva e intercultural de sinohablantes en el ámbito universitario europeo* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio accedaCRIS. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/9029/3/0667461_00000_0000.pdf
- Song, Fei. (2018). *AICLE y expresión escrita en E/LE: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/27473/song_tesis_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sun, Yuliang, Díaz, Lourdes, y Taulé, Mariona. (2019). *Patrones de adquisición de los pasados aspectuales, pretérito indefinido e imperfecto, en distintos tipos de tarea. ¿Cómo se acercan al uso nativo del aspecto los aprendices sinohablantes de ELE?* MarcoELE, 28, 1-21. https://marcoele.com/descargas/28/sun-diaz-taule_pasados.pdf
- Sun, Yuliang, Díaz, Lourdes, y Taulé, Mariona. (2020). The use of the past tense aspect in Spanish by study At-Home and Study-Abroad Chinese learners in semi-guided writing tasks. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (Monográfico: TAME, gramaticalización e interfaz sintaxis-pragmática del español y el mapudungún)*, 81, 301-318.
- Tseng, Hui-Chi. (2008). *Un análisis de errores cometidos en la expresión escrita por 60 alumnos del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Providence* [Tesina de máster inédita, Universidad Providencia].
- Vera, Carlos. (2014). Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español a alumnos chinos. En *Dificultades de la lengua española para sinohablantes*, (Monográficos SinoELE, 10), 317-328. https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20VERA_317-328.pdf
- Vicente, Leopoldo. (2011). La atención a la forma del discurso escrito de aprendices de E/LE en el contexto universitario hongkonés. En *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y Materiales en el Aula de E/LE en China (Suplementos SinoELE, 5)*, 100-133. https://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/vicente_100-133.pdf
- Xu, Zeng-Hui. (1999). Interferencias del chino en la redacción española. En *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98*, 364-377. Editorial de Lenguas Extranjeras de Beijing.
- Yang, Su-Jing. (1999). *La enseñanza de la redacción en el aula de ELE en Taiwán* [Tesina de máster inédita, Universidad Fu Jen].
- Yu, Man. (2011). Investigación sobre la enseñanza de redacción en ELE: Diseño y desarrollo de secuencias en las aulas universitarias chinas. En *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico*, 476-492. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2011/30_aplicaciones_10.pdf
- Yu, Man. (2016). Factores determinantes y procesos invariantes en la escritura: diseño y desarrollo de secuencias en la enseñanza-aprendizaje. En J. M. Blanco (Ed.), *VII Congreso Hispanistas de Asia (Monográficos SinoELE, 14)*, 521-533. https://www.sinoele.org/images/Monograficos/AAH_2010/Articulos/AAH_2010_Yu_Man_521-533.pdf
- Zhang, Yan. (2006). Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos. *Tinta China*, 0, 18-20.
- Zhang, Yan. (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. MINERVA: Repositorio Institucional de la Universidad de Santiago de Compostela. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15220/rep_1323.pdf?sequence=1&isAllowed=y