

Algunos problemas en la enseñanza-aprendizaje de español académico a alumnos sinohablantes universitarios

M^a CARMEN GARCÍA MANGA

MARÍA MARTÍNEZ-ATIENZA DE DIOS

FRANCISCO JAVIER PEREA SILLER

Universidad de Córdoba

La enseñanza-aprendizaje de español académico es un ámbito que está experimentando una creciente demanda en los últimos tiempos. El caso concreto que presentamos aquí es el de un grupo de estudiantes que está realizando en su totalidad el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Córdoba. Esta particular situación conlleva unas dificultades por parte del alumnado relacionadas fundamentalmente con la comprensión oral (terminología y discurso académicos) y con la producción escrita. Partiendo de un nivel de español general en torno a un B1, el alumnado se enfrenta a la necesidad de realizar actividades como lectura y redacción especializada en español académico, en forma de resúmenes, definiciones de conceptos, exámenes o trabajos científicos, si bien carecen de las herramientas gramaticales y del conocimiento sobre el registro necesarios para llevarlas a cabo con éxito. De igual forma, el profesorado se enfrenta a la dificultad de proporcionarles estas herramientas a pesar de que superan su competencia real de español¹.

1. Descripción del grupo

Se trata de un grupo de once estudiantes que ha estudiado español un año en China y entre dos y tres años en España. El nivel en el que se encontraban en el momento de la realización de la prueba inicial (noviembre de 2011), a principio de nuestro curso, corresponde a un B1². Este nivel lo han conseguido tras el desarrollo de un curso de español de 700 horas aproximadamente impartido por Ucoidiomas³. Presentan un conocimiento de la lengua aplicado a la comunicación

¹ Aunque el trabajo que se presenta ha sido realizado de forma conjunta, a efectos de acreditaciones y jurídicos, la responsabilidad de cada epígrafe es la siguiente: García: los epígrafes que contiene el capítulo 3; Martínez-Atienza: epígrafes 1, 2 y los contenidos en 2.2; Perea: 1.1 y los epígrafes de 2.1.

² En el comienzo del curso realizamos una prueba para comprobar el nivel de español que presentaban de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. En esta, el alumnado se encontraba con una primera parte tipo test en la que se le planteaban cuestiones de gramática y una segunda parte en la que los alumnos, a partir de una propuesta temática, redactaban una composición con el fin de evaluar su competencia en expresión escrita.

³ Nos referimos aquí al centro lingüístico que se encarga de la enseñanza-aprendizaje del español y de otras lenguas a estudiantes extranjeros; es una empresa perteneciente a la Corporación Empresarial de la Universidad de Córdoba. El alumnado sinohablante al que nos referimos llegó a Córdoba un año antes de empezar el Grado de Traducción e Interpretación, con el objetivo fundamental de adquirir un conocimiento de la lengua española que les permitiera cursar el Grado.

(resultado de un enfoque comunicativo intensivo, descuidando el registro formal y específicamente el registro académico).

Gracias a que viven en España y a que la mayoría de sus compañeros y compañeras de universidad son españoles, su competencia de español en un registro coloquial es bastante buena, superior sin duda a su nivel de competencia de español en un registro formal.

En este contexto, se plantea la necesidad de realizar una docencia en la que proporcionemos al alumnado las herramientas necesarias para mejorar la producción escrita y comprensión oral en español académico, así como proponer actividades que les faciliten y potencien su uso.

Estamos, por tanto, ante un grupo muy homogéneo y, al mismo tiempo, con unas necesidades muy específicas y, en este sentido, nos resulta muy difícil hallar un material adecuado con el que enfrentarnos a sus necesidades del aula en el día a día.

1.1. Contextualización del curso de español con fines académicos (EFA)

La Universidad de Sichuán tiene un convenio con la Universidad de Córdoba por el que desde hace tres cursos un grupo de estudiantes chinos puede estudiar todo el Grado en Córdoba. Las carreras en las que se matriculan son Administración y Dirección de Empresas, Turismo y Traducción e Interpretación. Transcurridos tres años, los resultados académicos de este alumnado son dispares, aceptables en las dos primeras carreras, y menos satisfactorios en Traducción e Interpretación. Ante esta situación, la Oficina de Relaciones Internacionales de la UCO ha decidido proporcionar a los estudiantes de los dos primeros años académicos de esta última titulación un curso de español académico, organizado por el Departamento de Ciencias del Lenguaje. El curso consta de 45 horas a lo largo de dos cuatrimestres.

2. Análisis de necesidades

El alumnado del Grado de Traducción e Interpretación, y por tanto también el alumnado sinohablante sobre el que se está tratando, ha de cursar una serie de materias específicas junto a las materias dedicadas al estudio de lenguas distintas del español (inglés, francés, alemán, italiano o árabe dependiendo de la elección por parte del discente). Entre las materias que ha de cursar el primer año, figuran las siguientes: "Herramientas informáticas profesionales", "Documentación", "Fundamentos teóricos de la Traducción y la Interpretación" y "Lingüística", a la que se ha hecho referencia ya arriba. En el segundo curso, de nuevo junto al estudio de otras lenguas, han de superar materias como "Herramientas profesionales para la traducción", "Terminología", "Informática aplicada a la traducción" y "Culturas y civilizaciones panhispánicas".

En lo que sigue de este epígrafe, reflexionaremos sobre las destrezas que deberán desarrollar especialmente nuestros estudiantes, y analizaremos el caso concreto de las dificultades que les ha supuesto la última de las asignaturas del segundo año a las que nos hemos referido: "Culturas y civilizaciones panhispánicas".



2.1. Las destrezas implicadas

Un curso de EFA⁴ comparte necesidades con los cursos generales de ELE, a la vez que aparecen otras necesidades específicas propiciadas por el contexto académico. Estas características propias se deben a un circuito de la comunicación con rasgos marcados en todos sus constituyentes: los papeles de emisor y receptor, la situación, los canales utilizados y el código, que utilizando las reglas propias de la lengua general, reconoce un porcentaje elevado de recursos específicos. Obsérvese, en consecuencia, que un enfoque adecuado a las destrezas que deben dominar los estudiantes de EFA debe fijarse no en la *lengua académica* sino más bien en la *comunicación en medios académicos*.

Los núcleos de dificultad a la que se enfrentan nuestros estudiantes en las aulas universitarias se presentan principalmente en las destrezas de comprensión oral y expresión escrita, si bien la comprensión escrita y la expresión oral se muestran fundamentales para la consecución de los objetivos formativos. Veamos cada destreza de forma particularizada.

2.1.1. Comprensión oral

La relevancia de la comprensión oral se justifica por la propia dinámica de las clases, en las que una buena proporción de tiempo tiene al profesor como emisor y al alumno como receptor. El factor principal es el discernimiento de las unidades significativas en la cadena hablada. En este sentido, nos preguntamos si en la comprensión de nuestro alumnado influye el acento andaluz de la mayoría de los docentes, si bien es cierto que buena parte del aprendizaje de la lengua lo han adquirido en Andalucía.

Hay que señalar que entre los factores que determinan el discernimiento de las unidades significativas en la comprensión oral (como en la escrita) interviene de forma importante el reconocimiento de la terminología propia de la disciplina y la comprensión y organización jerárquica de los conceptos que constituyen la disciplina misma⁵.

El problema de la terminología se relaciona directamente con el conocimiento de los contenidos disciplinares. Este aspecto merece una reflexión detenida. En el caso de los estudiantes chinos de la Universidad de Sichuán, se da la circunstancia de que acceden a las aulas de la universidad española tras un solo año en su Universidad, donde aprenden español, por tanto, sin conocimientos disciplinares previos. Este factor es compartido con los estudiantes españoles con los que se integra el grupo; sin embargo, es de suponer que la continuidad metodológica y disciplinar entre educación secundaria y universitaria debe ser mayor en el grupo de los españoles.

En el caso concreto de las disciplinas lingüísticas que estudian en el Grado de Traducción e Interpretación, aparece otra dificultad, que consiste en la diferente tradición en el estudio de la lengua. En España, el estudio de los contenidos lingüísticos durante la educación preuniversitaria

⁴ El EFA debe entenderse como una de las posibilidades del español con fines específicos (EFE). Desde esta perspectiva, véanse los estudios dedicados por Sanz (2007) y Vázquez (2004) y el volumen coordinado por Vázquez (2005).

⁵ Sobre el problema que supone la terminología en las clases de EFE, vid. Calvi (2004), que también propone algunas pautas para trabajar este aspecto en el aula.

presenta una buena dosis de enseñanza gramatical, por lo que en cierta medida los estudiantes que cursan el Grado ya conocen conceptos metalingüísticos mínimos, a partir de los que el profesorado hace avanzar el conocimiento. En lo que concierne al alumnado sinohablante, su gramática y, por ende, instrumentos y metalenguaje, es mucho más sencilla, pues, por ejemplo, desconocen la morfología verbal, tan compleja en español, o la variación de género, aspectos que no solo implican dificultades en su comprensión del español, sino también en el estudio de la propia materia desde un punto de vista disciplinar.

Tales condicionantes presentan un importante corolario, y es la necesidad de una planificación en la que no se presuponen conocimientos disciplinares previos al alumnado. A diferencia de otros cursos de EFE, en los que el alumnado suele presentar una base académica suficiente y un dominio básico de la lengua meta, nuestros estudiantes chinos deben aprender a la vez la lengua especializada y los contenidos disciplinares metalingüísticos.

2.1.2. Expresión escrita

Si la comprensión oral presenta graves dificultades a nuestros estudiantes chinos, lo cierto es que la expresión escrita va a resultar más relevante en los resultados académicos finales, pues suele llevar aparejada la evaluación de conocimientos de las asignaturas. Atendiendo a este factor, el curso de EFA debe prestar atención a esta destreza de forma prioritaria. En la redacción de textos podemos fijarnos en los niveles diferentes de dificultad que aparecen, dependiendo de las subcompetencias implicadas. A continuación, intentamos dar cuenta de ellas, siguiendo la terminología de Coseriu⁶:

- El dominio de la *competencia lingüística general*. Se trata de respetar las reglas de la congruencia que son anteriores al dominio de la lengua particular. Es de suponer que los estudiantes chinos, como los españoles, aún no dominan de forma suficiente las convenciones que ordenan la coherencia externa (o congruencia) y la coherencia interna (estructuración del texto, secuencia de párrafos, etc.).
- El dominio de la *competencia lingüística particular*, que recoge específicamente las reglas de la lengua, en este caso, de la española, en todos sus niveles: ortográfico, gramatical y léxico. A pesar de que se trata de un curso de EFA, el incremento del dominio general de la lengua debe constituir un objetivo en sí mismo, habida cuenta del nivel de partida de nuestros estudiantes chinos.
- Finalmente, el dominio de la *competencia lingüística textual*, que se refiere a las convenciones propias de la comunicación, en este caso académica, de la que surgen los géneros empleados: principalmente, exámenes, pero también resúmenes y reseñas de libros, junto a pequeños trabajos de investigación, entre otras posibilidades.

⁶ Vid. Coseriu (1992 y 2007). Abundamos en los componentes de esta triple competencia en Perea (2011), trabajo dedicado al desarrollo de la escritura en el ámbito universitario.

2.1.3. *Comprensión escrita y expresión oral*

En relación con el desarrollo de la expresión escrita y la comprensión oral, se encuentra otra destreza fundamental en la comunicación en el marco de la universidad: la comprensión escrita. En efecto, la adquisición de la terminología y los conocimientos disciplinares involucrados, la adquisición misma del discurso académico, pasan por la lectura y comentario pormenorizados de textos escritos por y para universitarios. En este sentido, para la programación de nuestro curso de EFA, hemos intentado partir en todo momento de los mismos documentos, o de otros parecidos, que los estudiantes chinos deben leer o estudiar para las asignaturas que cursan.

En cuanto a la expresión oral, observamos en nuestro curso que la interacción oral es un aspecto en que los estudiantes chinos pronto se sienten capacitados, gracias a la formación que han recibido anteriormente. Por otra parte, en los medios académicos en los que se desenvuelven nuestros estudiantes, esta destreza se suele limitar a la comunicación directa entre alumno y profesor, normalmente como demanda de información, por parte del primero, sobre aspectos de la teoría que acaba de ofrecerse en clase.

Sin embargo, los/las estudiantes sinohablantes del primer año de Traducción e Interpretación, en la asignatura de Lingüística han de superar una prueba de producción oral que supone por parte del alumnado la comprensión de un texto escrito de carácter académico: de modo individual cada estudiante debe hacer una exposición oral delante del profesor de uno de los capítulos del libro de Milagros Fernández Pérez *Introducción a la Lingüística*. Junto a esta prueba oral, la comprensión del texto escrito por parte del discente ha de quedar reflejada con la redacción de un resumen escrito del capítulo que hayan expuesto ante el profesor. Hemos de señalar que ambas pruebas son fruto de una adaptación del programa de la asignatura de Lingüística por parte del profesor al alumnado sinohablante.

2.2. *El caso de “Culturas y civilizaciones panhispánicas”*

Esta asignatura es obligatoria para todo el alumnado del segundo año del Grado de Traducción e Interpretación. El enfoque metodológico es teórico-práctico, y su objetivo fundamental es la pragmática intercultural. Se pretende que los discentes adquieran un conocimiento científico de la lengua y la cultura españolas de tipo panhispánico desde las perspectivas de la Lingüística, la Pragmática, la Etnolingüística y la Etnografía de la comunicación. Entre los contenidos de la asignatura figura la variación diacrónica: se realiza un estudio histórico de su normalización y normativización. Se estudia la situación lingüística actual del español peninsular, las variedades dialectales y su traducción, así como el español de América. Junto a la variación diatópica, se estudian también la variación diastrática y la diafásica. El bloque temático fundamental es el dedicado a la pragmática y a la traducción, en el que se estudia el concepto de inferencia e implicatura, la relevancia de los elementos pragmáticos en el proceso de traducción y la teoría de la cortesía verbal, entre otros temas.

La evaluación de la asignatura se rige por tres criterios: en primer lugar, la asistencia a clase y la participación; en segundo lugar, un examen final escrito sobre los contenidos, y en tercer lugar

un trabajo escrito cuyo tema ha de versar sobre los problemas de traducción relacionados con la pragmática. Para el trabajo, en el presente año académico, algunos alumnos y alumnas han elegido corpus como folletos turísticos, libros de gastronomía, carteles publicitarios, etc. Era necesario que el español fuera en este trabajo la *lengua meta* o la *lengua origen*, pero podían elegir como otra lengua la que quisiesen.

Las principales dificultades para afrontar la asignatura son las siguientes:

- Se ha observado que el alumnado sinohablante (siete en esta asignatura del segundo año del Grado) en las clases resulta poco participativo, quizá debido tanto a la escasa confianza en sus posibilidades comunicativas en el contexto académico, como a factores culturales, a saber, la distancia social entre el alumnado y el profesorado en China. Los aprendientes han manifestado, además, su dificultad de comprensión oral durante las clases, lo cual hace más difícil el seguimiento de la materia.
- Dificultades en la producción escrita. Su nivel de conocimiento de español no parece suficiente para el desarrollo por escrito de las exigencias académicas específicas de la materia.
- Su escasa participación ha quedado también clara en que no han entregado por escrito el trabajo final de curso, a pesar de su carácter obligatorio, y tampoco han entregado los ejercicios realizados durante las clases prácticas, entrega que también era obligatoria.

Comprobamos por lo tanto que este alumnado tiene unas necesidades para el desarrollo exitoso de sus estudios universitarios que son superiores al nivel que han alcanzado de español, lo cual supone un reto para su profesorado de lengua española. A partir del nivel B1 logrado, se encuentran con la necesidad de trabajar con unos textos de Lingüística y de Lengua que les dificultan la comprensión lectora y, por tanto, la elaboración del trabajo que los distintos profesores de las asignaturas les exigen a partir de estos textos⁷. En concreto, los problemas fundamentales son:

- Dificultad en la comprensión de la terminología lingüística.
- Dificultad en la comprensión del contenido del texto.
- Escasa familiarización con la variedad del discurso académico.
- Problemas en cuanto a la producción de textos escritos de discurso académico.

3. Algunos problemas concretos y propuestas de trabajo en el aula

En este marco, hemos trabajado, entre otros aspectos, los marcadores discursivos, como mecanismo procurador de coherencia textual, las diferencias de registro, las técnicas de creación y formación de palabras y el uso del contexto para inferir contenidos y aprovechar al máximo lo conocido, para llegar a lo desconocido, especialmente en el ámbito de la adquisición de léxico

⁷ En los anexos de este trabajo se presentan algunos fragmentos de los textos que el alumnado ha utilizado en las asignaturas del Grado de Traducción e Interpretación, y en el apartado 3 se ilustran algunas de las actividades realizadas en el aula con los estudiantes sinohablantes y las dificultades que han supuesto.

específico, junto con la competencia textual. La selección de tales aspectos se ha realizado tras una reflexión acerca del punto de partida y de las posibilidades que pudieran tener los discentes para conseguir el objetivo académico ya mencionado. De esta forma, se considera que tales aspectos son los que mejor se adecuan a la situación de partida, ya que, con un cierto grado de esfuerzo hacen posible una considerable mejora, tanto de la comprensión como de la producción escritas, en el tiempo reducido del que disponemos, a saber, 45 horas presenciales a lo largo de todo el curso académico.

A continuación estudiaremos de manera pormenorizada cada uno de estos bloques temáticos.

3.1. Marcadores discursivos

Los marcadores discursivos resultan unidades muy convenientes a nuestro propósito, esto es, colmar un vacío existente entre el nivel B1 y la competencia textual, escrita u oral, necesaria para llevar a cabo con éxito las tareas académicas universitarias que se les presentan cada curso en la Universidad de Córdoba.

A partir de la explicación y presentación razonada de los diferentes tipos de marcadores discursivos y sus funciones, pasamos a su ejemplificación en contextos reales de producción de textos científico-técnicos. Generalmente se trata de muestras de registro formal que, cuando es posible, se presentan en contraste con otras unidades pertenecientes al registro coloquial. Ya en la primera fase de presentación de contenidos apreciábamos la dificultad de transmitir tales conceptos y, a menudo, nos veíamos obligados a recurrir al inglés como *lingua franca*, dada la dificultad del objeto de análisis.

Una vez presentadas las unidades de trabajo, recurrimos al texto nº 1. Consiste en una reseña, subgénero discursivo formalizado en registro técnico-científico que trabajamos también desde la competencia discursiva. Sobre este texto realizamos un análisis de marcadores, así como de otros mecanismos de cohesión textual, como los deícticos endofóricos, el léxico técnico, de valoración. Al mismo tiempo, tratamos de inferir el sentido del léxico desconocido⁸, sin uso del diccionario y a partir del contexto y de los mecanismos de formación de palabras. También analizamos cuestiones de despersonalización y objetivación de contenidos expresados en este registro. En cuanto a los marcadores del discurso, identificamos y señalamos los marcadores y determinamos el sentido que adquieren en el mismo, así como realizamos posteriormente un ejercicio de sustitución de tales elementos por otros y un posterior “enriquecimiento” con nuevas unidades. Seguidamente, trabajamos la producción autónoma de un resumen (tipo de texto del que se supone que conocen las características, trabajando así mismo su competencia textual) de la reseña en la que pondrían en práctica los conocimientos y destrezas adquiridas. Efectivamente, se observó una mejora de su competencia en la producción escrita, si bien es necesario potenciar siempre su uso en cada composición de nuevos textos.

⁸Aludimos aquí a *sentido*, y no a *significado*, porque tratamos de buscar el contenido contextualizado y no el significado lingüísticamente formalizado. Nos movemos, pues, en el ámbito discursivo, comunicativo, donde se sitúan los procesos de inferencia, y no en el de las potencialidades sistemáticas.

3.2. Formación de palabras

Los mecanismos de formación de palabras, desconocidos en gran medida por parte de este alumnado, es un complemento esencial en el aula de enseñanza-aprendizaje del español cuando los discentes pertenecen al universo cultural indoeuropeo. Estos funcionan como herramienta generadora de nuevas unidades e incluso resultan esenciales para la interpretación de léxico desconocido a partir de un número reducido de unidades.

En nuestro caso, la inferencia a partir, por ejemplo, de prefijación y/o sufijación culta (latín y griego), así como las referencias y relaciones significativas (metafóricas y metonímicas) al mundo grecolatino es prácticamente imposible, pues es general el desconocimiento de tales referentes culturales. De esta forma, tratar de evitar el uso excesivo del diccionario en el aula⁹ es un reto que, no obstante, hemos logrado en ocasiones. Para nosotros ha sido esencial insistir y potenciar el uso de la inferencia contextual como ayuda para la comprensión y adquisición de léxico, tratando de motivarlos para lograr un aprendizaje significativo contextualizado que, creemos, posibilitará el alcance de nuestros objetivos por parte del alumnado, esto es, que superen las asignaturas con éxito en la realización de exámenes, trabajos, ejercicios orales, etc.

Podemos mencionar los casos más significativos de trabajo en el aula:

- *Sanjuanista* (texto nº 1): el alumnado desconocía por completo la unidad tanto desde el punto de vista formal, del significante, como del contenido. La falta de referentes culturales (la figura de San Juan de la Cruz), junto con el desconocimiento de los procedimientos de formación de palabras, dificultan aún más la labor. No obstante, presentamos en clase tales procedimientos de forma que puedan ser utilizados en otros contextos de aparición posteriores, tanto de la figura de San Juan, como del sufijo *-ista*¹⁰.
- *Interdisciplinariedad* (texto nº 1): unidad muy productiva a la hora de explicar diferentes mecanismos de formación de palabras, herramienta útil, como venimos mencionando, para posteriores usos tanto en recepción e interpretación como en producción.
- *Cronológico* (texto nº 1): de nuevo, el desconocimiento de referentes culturales y lingüísticos clásicos provoca que el alumnado desconozca el significado de esta unidad. Planteamos en clase el análisis morfológico razonado en el que incluimos referencias a la mitología clásica (*Cronos*, dios del tiempo) que incidan en el carácter significativo del aprendizaje.
- *Interaccional e interlocutor* (texto nº 2): nos hallamos en el mismo caso, con la salvedad de que tales unidades pertenecen al metalenguaje científico-técnico de Lingüística, especialmente el de la Pragmática.

⁹Alcoholado (2011: 20), entre otros, llama también la atención sobre esta tendencia entre los estudiantes sinohablantes, y cita al respecto a Lamarti (2011), quien al parecer afirma que dicha tendencia se observa incluso entre los estudiantes de nivel más avanzado.

¹⁰ A este respecto, Bosque y Gutiérrez-Reixach (2009: 18) definen la morfología productiva como el «conjunto de pautas que nos permiten ampliar las palabras que conocemos». En nuestro caso concreto, el conocimiento del proceso de derivación adjetival a partir del sufijo *-ista* capacitará en un futuro al alumnado para entender un tipo de derivación similar a partir de otras bases léxicas.

3.3. Registro técnico-científico y académico

En cuanto a las diferencias de registro, nos planteamos la necesidad de proporcionar al alumnado los diferentes mecanismos de la lengua española que implican una despersonalización y objetivación, común del español académico. De esta forma, desconocen el uso del plural mayestático, lo cual hace que, por una parte, no logren interpretar adecuadamente artículos científicos sobre los que necesitan trabajar en su Grado y que, por otra parte, tampoco puedan producir textos adecuados que mantengan la objetivación propuesta en este registro. Así, el uso de las estructuras impersonales y la pasiva, por ejemplo, resulta muy complejo para estos alumnos.

También es esencial la ampliación de léxico referido a determinados campos semánticos que les ayudarán en su competencia en este registro. Nos referimos, por ejemplo, al léxico valorativo así como al campo semántico correspondiente los verbos *dicendi*. Con respecto al léxico valorativo, podemos tratarlo en el texto nº 1, pues la reseña será uno de los subgéneros que con mayor probabilidad presente este tipo de unidades (ejemplos en negrita). En cuanto al campo de “decir”, realizamos un análisis exhaustivo de las diferencias y similitudes prácticas de elementos como: *exponer*, *referirse*, *manifestar*, *expresar*, *pronunciarse*, *describir*, *enunciar*, *relacionar*, etc. Tales unidades y el aprendizaje de su uso adecuado, utilizadas muy a menudo como sinónimos contextuales, enriquecen la redacción y les proporcionan una herramienta muy eficaz en la expresión de sus propias ideas.

3.4. Competencia textual: géneros

Igualmente, la organización super y macroestructural de los diferentes textos según la finalidad y la tipología discursiva ha de ser un objeto de aprendizaje para nuestras clases. Señálese que el desconocimiento de este aspecto también está presente en buena medida en los alumnos nativos del Grado. Desde un enfoque comunicativo, en el que nuestro alumnado se ha movido principalmente, se suelen tratar determinados textos: cartas en diferentes registros, peticiones, saludos, conversaciones contextualizadas (telefónica, con compañeros de colegio, saludos, en la compra, etc.), pero rara vez se plantea la necesidad de estudiar y saber estructurar un resumen, una reseña, un trabajo científico, etc., fundamentales para la competencia textual que necesita nuestro grupo.

En este sentido, el texto nº 1 es utilizado en clase como modelo de reseña. A partir de su lectura y comprensión, identificamos sus secciones, su organización, así como las características formales y significativas que lo hacen muestra de este tipo de texto. Seguidamente, se les propone que realicen una reseña de alguna de las obras o artículos obligatorios en sus asignaturas. Nuestra labor, por tanto, se encuadra en la línea de su actividad académica; de este modo, el alumnado otorga a su quehacer un sentido útil, y así redundamos en su motivación.

4. Conclusiones

Hemos examinado en este trabajo las principales cuestiones sobre las que hemos trabajado en el aula con el alumnado sinohablante, a saber: los marcadores discursivos de registro formal, la mayoría de ellos desconocidos por parte de los estudiantes; los principales mecanismos de formación de palabras, también desconocidos; el registro técnico-científico y académico, imprescindible para el desarrollo de las distintas materias universitarias y, por último, la competencia textual, especialmente, la tipología discursiva y la organización super y macroestructural de los distintos textos según su finalidad.

A partir de esta experiencia en el aula que se ha expuesto, llegamos a la conclusión de la necesidad de enseñarles a los discentes sinohablantes los principales procedimientos morfológicos, de gramática oracional y de gramática textual en español, de modo que aprendan los mecanismos gramaticales característicos de nuestra lengua. Ello les capacitará para la comprensión lectora, en particular la de textos académicos como a los que se ha hecho referencia. De este modo, por otra parte, se logrará disminuir la distancia existente entre este grupo de estudiantes y aquellos que, por las características de su propia lengua, están más habituados a utilizar en el proceso de comprensión lectora mecanismos como la derivación morfológica, entre otros. Defendemos esta propuesta como método para lograr un aprendizaje activo que capacite al alumnado para la comprensión lectora de textos académicos, evitando de este modo, además, la tendencia por parte de estos estudiantes, ya destacada por algunos autores¹¹, a memorizar no solo léxico sino también fragmentos de discurso.

Estos conocimientos que propugnamos, superan los adquiridos en las clases de ELE que les han permitido llegar al nivel B1, cuyo enfoque de enseñanza-aprendizaje ha sido fundamentalmente comunicativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoholado Felstrom, A. (2011): «Herramientas morfosintácticas para afrontar la lectura. Caso práctico: Parábola del palacio de Borges», Sinoele. Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino, 5, pp. 17-40.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Reixach (2009): Fundamentos de sintaxis formal, Madrid, AKAL.
- Calvi, M.V. (2004): «El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos», en J.Gómez de Enterría, (coord.), Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado. Homenaje a Amelia de Irazazábal. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm> [fecha de consulta: 19/12/2011].
- Corral Esteve, C. (2009): «Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE», Suplementos marcoELE, 9, V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, pp.1-24.
- Coseriu, E. (1992): Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar, Madrid, Gredos.

¹¹Véase al respecto Alcoholado (2011: 23).

- — (2007): Lingüística del texto: introducción a la hermenéutica del sentido [edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas], Madrid, Arco Libros.
- Fernández Pérez, m. (1999): Introducción a la Lingüística, Barcelona, Ariel.
- Lamarti, R. (2011): «Del sinograma a la letra», Sinoele. Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino, 4, pp. 46-53.
- Perea Siller, f.j. (2011): «Para el desarrollo de las competencias lingüísticas en la Universidad», en J. Angulo et al., De las Experiencias Piloto a la implantación del Grado. IV Jornadas de Intercambio, Córdoba, Universidad de Córdoba y Facultad de Filosofía y Letras, pp. 243-252.
- Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid, Sociedad General de Librería, S.A.
- Sanz Ávala, I. (2007): El español Profesional y Académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Vázquez, G. (2004): «La enseñanza del español con fines académicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), pp. 1129-1147.
- — (coord.) (2005): Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos, Madrid, Edinumen.

Anexo. Textos¹²

TEXTO 1

SÁNCHEZ, Manuel Diego, *San Juan de la Cruz. Bibliografía sistemática*, Madrid: editorial de espiritualidad, 2000, 734 págs.

Hay obras **necesarias**. Una de ellas es esta bibliografía **sanjuanista** recopilada por el **carmelita** descalzo Manuel Diego Sánchez. Más de 20 años de **ardua** labor investigadora y recopilatoria, **pero** el fruto es sobresaliente. **El siglo XX**, al calor de centenarios y **efemérides sanjuanistas**, ha contribuido de forma notable a la edición del texto **sanjuanista** y no menos a la **hermenéutica** del mismo. **Todo lo cual** ha producido una “**desmesura**” bibliográfica de grandes proporciones, difícil de controlar y valorar, o, como ya afirmó en su día la profesora de Literatura de la Universidad de Salamanca María Jesús Mancho, una verdadera “**selva bibliográfica**”. **Y así**, la moda del acercamiento al **místico** continúa desde las vertientes más insólitas. De la última década del siglo XX y de los dos años que del nuevo siglo llevamos se ha recibido una postura intelectual más integral, la de la “**interdisciplinariedad**”, como método válido y necesario para profundizar en las enormes posibilidades de **nuestro** autor.

Esta bibliografía sistemática de San Juan de la Cruz que abarca desde los inicios hasta la producción del año 1999 (el recopilador afirma que seguramente el año 99 no está completo), mejora sustancialmente la situación en cuanto a repertorios bibliográficos se **refiere**, y nos permite unas condiciones óptimas para controlar eficazmente la producción sanjuanista. La consulta de este volumen **resulta imprescindible**, por tanto, para cualquier información si lo que se quiere es emprender un estudio científico sobre el místico de Fontiveros.

Por otra parte, la pretensión fundamental de Manuel Diego consiste en ofrecer un **panorama** bibliográfico esencial, selectivo **y, por lo tanto**, siempre incompleto. Aquello que el mismo autor juzga como más importante desde la **ladera** de la investigación. Y lo realizará de acuerdo a varios apartados, en los que prefiere seguir, dentro de cada uno de ellos, el orden **cronológico** al alfabético. La obra se estructura de la forma que sigue:

0. Bibliografías (1-9).- 1. Ediciones del texto sanjuanista: obras completas (10-13).- 2. Concordancias (14-15).- 3. Diccionario temático (16).- 4.- Biografías (17-25).- 5. Misceláneas (26-50).- 6. Introducciones generales (51-67).- 7. Estudios literarios (68-104).- 8. Fuentes e influjos (105-121).- 9. Filosofía - Psicología - Estética (122-162).- 10. Estudios místicos (163-224).- 11. Obras sanjuanistas: libro por libro (225-287).- 12. Estudios doctrinales (288-371).- 13. Estudios comparativos: El Oriente no cristiano (372-380).- 14. Reconocimiento eclesial y conmemoraciones (381-391).- 15. San Juan de la Cruz y las Bellas Artes (391-411).

¹² La negrita es nuestra. La utilizaremos para marcar aquellos términos sobre los que debemos trabajar en el aula con la finalidad de proporcionar al discente un acopio de elementos imprescindibles para la comprensión-producción escrita.

La sistematización de la presente bibliografía es **excelente**. Dotada, **incluso**, de un esquema básico de distribución de títulos, de índice analítico y hasta de reenvíos internos a toda la obra, lo cual facilita, sin duda, una consulta **rápida y eficaz**. Con más de seis mil entradas, es la bibliografía más completa y organizada de San Juan de la Cruz.

[ANTONIO JOSÉ MIALDEA DAENA).

Alfinge, nº 14, 2002, pp. 203-204.

TEXTO 2

"La cortesía es uno de los temas sobre los que gira actualmente una parte del **análisis del discurso**, sobre todo, oral. (...) Todo este interés de los analistas del discurso por la **cortesía verbal** se explica de manera simple: se trata de uno de los principios que rige la dinámica interaccional. Sin duda, el éxito en la comunicación, la **felicidad o infelicidad de los actos de habla** a la que se refería Austin, es fruto de una actividad conjunta de los **interlocutores** participantes en una **interacción**. De ahí que la actividad lingüística sea también actividad social. Y la cortesía, una de estas principales actividades sociales que colabora al **éxito conversacional**." (A. Briz Gómez, 2007:6).