STUDIA IBERYSTYCZNE

12

2013

NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA DIDÁCTICA EN POLONIA

New perspectives of teaching in Poland

Nowe pespektywy nauczania w Polsce

eds.
R. Sergio Balches Arenas

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
sp. z o.o. Kraków

Kraków

© Copyright by Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego
and individual authors, 2013

Corrección lingüística: Paula Cancelas Álvarez (lengua española)
Redacción: Edyta Wygonik-Barzyk
Diseño de portada: Igor Stanisławski

La publicación está subvencionada
por la Faculdad de Filología de la Universidad Jaguelónica

Publicado en forma de e-book junto con las 150 copias en papel
La versión principal es la versión en soporte digital

ISSN 2082-8594

KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: 12 431-27-43, 12 663-11-67
e-mail: akademicka@akademicka.pl

La librería digital:
www.akademicka.pl

Índice

R. Sergio Balches Arenas: Introducción 5

I PARTE
EN TORNO A LA DIDÁCTICA:
PROFUNDIZANDO EN LA TEORÍA

Joanna Albin: La calidad de la enseñanza de E/LE y de la traducción: un camino hacia la profesionalización 11
R. Sergio Balches Arenas: Situación de los docentes de español / LE en centros de enseñanza secundaria en Cracovia: aproximación a un análisis de expectativas y satisfacción profesional..... 29
Joanna Drzazgowska: Construções perifrásticas portuguesas *dever + infinitivo e ter de/que + infinitivo* – um problema didático..... 75
Antonio Daniel Fuentes González: Globalización y español intercultural 87
Antonio María López González: La influencia de los modelos de enseñanza en el dominio del léxico fundamental de ELE: método intensivo frente a método extensivo..... 109
Aneta Pawlak: Aportaciones de la Programación Neurolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras 137
Manuel Francisco Romero Oliva: Rasgos competenciales en los (sub) procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (E/LE)..... 165
Cecylia Tatoj: La política educativa en Polonia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y su influencia en la situación y perspectivas del español en escuelas polacas..... 187

II PARTE
EN TORNO A LA DIDÁCTICA: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Olga Esteve Ruescas: Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación 205
Mª.Vicenta González Argüello, Begoña Montmany Molina: La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE 221
Fernando López Murcia: ¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo 233
Ewa Palka: Colectivos con necesidades específicas, una nueva realidad universitaria. Un modelo de apoyo al estudiante del español con discapacidad visual..... 249
Izabela Rychel: El Portafolio Europeo de las Lenguas como herramienta de autoevaluación..... 265
Małgorzata Spychała, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadaś: Hacia la equidad educativa. Experiencias en el marco del proyecto de las Olimpiadas de Español en Polonia 2010-2013 281
Elena Verdía: Las *Competencias clave del profesorado* y la *Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG)*: dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras 295
Agnieszka Wilczyńska: Juego didáctico: una herramienta indispensable a la hora de enseñar la gramática española..... 315

III PARTE
EN TORNO A LOS TEXTOS DIDÁCTICOS: INTERPRETACIÓN Y RESEÑAS

Maria Filipowicz-Rudek, Lucía Rodríguez Caeiro: En armonía con el destinatario. *A gaita galega* – manual de gallego para estudiantes polacos..... 331
Ludmiła Furman, Grandes mitos de América Latina e interculturalidad: un proyecto didáctico a través de la educación emocional 343

DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.08

Manuel Francisco Romero Oliva
Universidad de Cádiz
manuelfrancisco.romero@uca.es

Rasgos competenciales en los (sub)procesos de escritura académica entre estudiantes de español como segunda lengua (E/LE)

Resumen:
Este artículo pretende elaborar un perfil competencial de estudiantes polacos en relación con la alfabetización académica en una segunda lengua (E/LE). El estudio de los diferentes (sub)procesos cognitivos que se plantean en el desarrollo de la escritura se han realizado a través de rúbricas de evaluación que permitirán desarrollar un análisis cualitativo de los niveles competenciales; mientras que los hallazgos obtenidos a partir del corpus lingüístico examinado deberán incidir, tanto en el docente como en los aprendices, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.
Palabras claves: alfabetización académica, escritura académica, E/LE, didáctica de la lengua, enseñanza de lenguas, competencia en comunicación lingüística.

Abstract:
Competence Features in the (Sub)process of Academic Writing Among the Students of Spanish as a Second Language
This article tries to elaborate a competence profile of Polish students in relation to the academic literacy in the second language (E/LE). The study of the different cognitive (sub) processes that appear in the development of writing has been realized across paragraphs of evaluation that will allow the elaboration of a qualitative analysis of the competence levels; whereas the findings obtained from the linguistic examined corpus will have to affect, both the teacher and the apprentices in the improvement of the teaching and learning processes of the target language.
Keywords: academic literacy, academic writing, E/LE, didactics of language, language teaching, linguistic and communicative competence.

La presente investigación se encuadra en el marco del Programa *Erasmus Teaching Mobility* que desarrollan los departamentos de Filología Hispánica de la Universidad de Łódź (Polonia) y el de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz (España) y que comprende, entre sus líneas de actuación, el análisis competencial de la alfabetización académica de los estudiantes de Filología Hispánica. En concreto, este análisis se centra en los (sub)procesos que plantean los modelos cognitivos de la escritura, también denominados *modelos de etapas*, que tuvieron como precursores a Flower y Hames (1981); a Cassany (1987) o Scardamalia y Bereiter (1992), en los años posteriores; y a Álvarez (2010) o Jiménez y Romero (2012), en la actualidad.

Las finalidades de este estudio se pueden concretar en los siguientes tres objetivos:

a) realizar un análisis descriptivo de los niveles competenciales entre estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Łódź mediante rúbricas de evaluación para determinar el dominio de los diferentes procesos que conlleva una escritura académica: planificación-textualización-revisión;
b) valorar los resultados obtenidos desde las aportaciones del análisis contrastivo y del análisis de errores tomando como base la

perspectiva que nos ofrece el concepto de *interlengua*, es decir, el sistema lingüístico elaborado por el aprendiz de una lengua extranjera para desarrollar un pensamiento, en este caso, por escrito; y,

c) contribuir a los procesos de enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (en nuestro caso consideraremos equivalentes los términos E/LE y L2): así, mientras que el docente dispondrá de unos datos reales que le ayudarán a planificar su intervención didáctica para la mejora del comportamiento lingüístico de sus alumnos, el estudiante tendrá a su alcance una herramienta para autoevaluar y gestionar sus procesos en el dominio de la lengua meta.

Para la descripción de los rasgos competenciales hemos dispuesto de un corpus lingüístico de producción escrita, resultado de una actividad de campo desarrollada en un seminario de lingüística aplicada entre 20 estudiantes de Filología Hispánica de Łódź, que fue ordenado de manera longitudinal en relación con el curso en el que estaban matriculados: 2 informantes de primer curso (de I-01 a I-02); 8 informantes de segundo (de I-03 a I-10); 8 de tercero (de I-11 a I-18); y 2 de cuarto curso (de I-19 a I-20).

Asimismo la prueba para el diagnóstico de la competencia escrita fue esbozada con un carácter abierto para poder realizar un primer estudio cuantitativo y, posteriormente, uno cualitativo de las variables, de manera que nos permitiera fundamentar los datos obtenidos y programar propuestas de actuación. Dicha prueba consistió en una breve conferencia de aproximadamente 20-30 minutos, titulada "Transposición didáctica y enseñanza de la lengua", cuya justificación se concibió desde una doble perspectiva: por un lado, desde el perfil de los estudios filológicos (los conceptos y términos desarrollados en la conferencia pertenecían a una realidad cercana a los conocimientos universitarios de los informantes); y, por otro, desde la creación de una situación comunicativa semejante a la que los estudiantes se enfrentan en el transcurso de su vida académica (discursos orales estructurados, que incluyen información consabida e información nueva,

que debían ser convertidos en textos escritos adecuados a un género determinado, el comentario crítico).

1. La alfabetización académica como proceso cognitivo

Partiendo de la idea de la *alfabetización académica y profesional* donde se advierte que en todos los oficios y profesiones, la gente se encuentra con la necesidad de participar en la cultura discursiva de las disciplinas y profesiones correspondientes (Álvarez, 2010: 25), nuestro análisis se justifica desde esos dos planos: desde el académico, en el que los estudiantes deberán utilizar una lengua vehicular en las diferentes materias que componen su currículo; y desde el profesional, pues, como filólogos, han de mostrar un dominio teórico y práctico suficiente de la lengua meta ya que, en un futuro, pasarán a convertirse en una referencia en diversos ámbitos educativos como enseñantes, por ejemplo, en centros escolares.

1.1. La planificación del escrito

Todo proceso de creación textual debe ir precedido de una planificación que atienda a dos pesquisas iniciales: ¿qué objetivos debe cumplir mi escrito? y ¿de qué información dispongo respecto al tema que debo desarrollar? La primera cuestión se centra en aspectos tales como el conocimiento de la tipología textual (ensayo, comentario crítico, informe, reseña bibliográfica, correo electrónico…), el destinatario (que marcará el registro idiomático que se deba emplear ya sea culto, estándar o más coloquial), la extensión del escrito (no es lo mismo plantear un escrito breve, como una reseña, que uno mucho más extenso, como un trabajo fin de grado) o el soporte (en formato electrónico o en un tipo de hoja específica, recordemos que un trabajo académico nunca podría entregarse en hojas tamaño A5 o cuadriculadas de cuaderno a menos que no lo solicite de manera explícita

el destinatario). La segunda pregunta está relacionada con los conocimientos previos del escritor en relación con la información generada: así, estaremos ante una situación donde convergen aquellas nociones que ya dominamos respecto al tema en cuestión (activación de la memoria a largo plazo respecto a nuestros conocimientos, experiencias e ideas previas) y los procesos de generación y recepción de ideas que se han llevado a cabo en una determinada situación comunicativa (durante el desarrollo de una clase expositiva, una conferencia, un vídeo… o la lectura de un artículo, libro, diapositivas…).

En este sentido, para cohesionar la estructura de la investigación con los procesos cognitivos, se idearon las siguientes acciones:

a) Actuación: se explicó a los informantes la intención de la prueba de manera que fueran conscientes del valor y encuadre de la actividad que debían realizar.
b) Justificación: motivación y contextualización de una situación específica.
c) Actuación: se indicaron las fases de las que se componía la prueba (generación de ideas a través de una conferencia, toma de apuntes, elaboración de un guion, realización de un comentario crítico y tiempo para la revisión del escrito).
   Justificación: facilitar la planificación de las etapas desde una visión global.

Actuación: previamente se les informó de que la conferencia debía ser el elemento generador de ideas para la elaboración posterior de un tipo de texto concreto, el comentario crítico.

Justificación: evitar la escritura desde un título o idea que pudiera dispersar o simplificar la respuesta de los informantes.

Tras estas actuaciones, pudimos comprobar que el 95% de los informantes (19/20) había realizado una toma de apuntes previa a la elaboración del esquema que posteriormente iban a emplear como guía para la elaboración de sus escritos. Así, vista la trascendencia de esta estrategia y la repercusión en el resultado final del texto, el primer subproceso analizado fue la organización de las ideas a través de la realización de un esquema-guión.

La rúbrica de evaluación[1] para esta variable comprende los siguientes ítems:

Valor PLANIFICACIÓN: ESQUEMA-GUIÓN	
5	Se aprecia que ha entendido el sentido de la conferencia mediante una organización clara que se corresponde con la introducción (planteamiento inicial), desarrollo (concreción de ideas principales) y cierre (conclusión).
4	El esquema presenta la información jerarquizada y, aunque aparece la idea principal, faltan algunas ideas relevantes planteadas en la conferencia.
3	En el esquema aparecen errores en la jerarquización, pues no está estructurado/ordenado o faltan ideas relevantes.
2	Además de faltar ideas principales, se percibe que no están ordenadas y se aportan ideas no relevantes.
1	No es competente en la realización del esquema-guion.
0	No realiza un esquema que le sirva de borrador para el desarrollo del comentario crítico.

Hallazgos:

Con una media de 2,8 sobre el valor máximo de 5 –Tabla 1–, los resultados mostraron que un 70% de la muestra de estudio (14 informantes) no dominaba una técnica que resulta fundamental para la organización previa al texto.

[1] La rúbrica de evaluación pretende ofrecernos una visión cualitativa de las capacidades ante el desempeño de una función. . En nuestra investigación hemos elaborado una rúbrica para cada uno de los (sub)procesos analizados utilizando una escala numérica (0-5), en donde el valor mínimo (0) indica la no realización del subproceso y el valor máximo (5) expresa su mayor dominio. Asimismo hemos sombreado, tanto en la escala de la rúbrica como en los gráficos de resultados, los valores que consideramos que ofrecen un dominio insuficiente en un ámbito académico y profesional de estudios superiores.

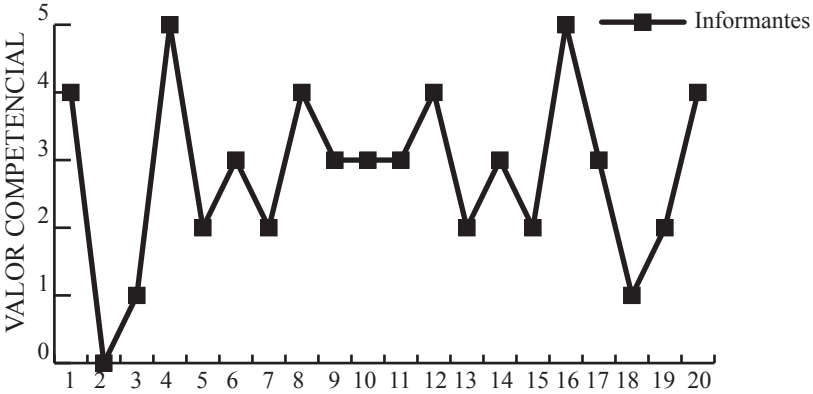

Gráfico 1. Planificación: esquema-guión

Entre los hallazgos destacamos que, si el 55% de los estudiantes (6 informantes en el nivel 3, y 5 en el 2) presentan errores relativos a la jerarquización de las ideas y a la selección de información relevante a la hora de planificar el escrito, resulta preocupante que el 15% muestre unos niveles que denoten una falta de competencia a la hora de su realización. Además, podemos observar –Tabla 2– una correlación directa en los resultados del texto elaborado por estos informantes, puesto que los índices de su desarrollo textual también ofrecieron déficits competenciales.

Las razones pueden ser múltiples, pero estimamos que se sintetizan en dos: por un lado, los estudiantes suelen venir con una cultura de la escuela donde todavía predominan los modelos de enseñanza de la escritura como producto y el aprendizaje memorístico (lo que conlleva una dependencia a la literalidad de los textos, orales y escritos, que tienden a transcribir); y, por otro, derivada de la anterior, la escasa funcionalidad que tienen las técnicas intelectuales de estudio (subrayado, esquemas, resúmenes…) en diversos momentos académicos. Ambas consideraciones justifican una pérdida competencial que afecta al desarrollo conceptual e instrumental de esta estrategia básica en los procesos de escritura.

2. Textualización

Jiménez y Romero (2012: 45) indican que, una vez finalizada la planificación del escrito en donde se ha generado y organizado la información, comienza el proceso de textualización, es decir, el acto de la redacción en sí o, dicho de otra manera, la argumentación de las ideas mediante estrategias para el desarrollo del párrafo y del escrito y que se concretan en dos subprocesos: el desarrollo textual y su adecuación. En estos momentos del proceso podemos encontrarnos que se presenten *dudas* en el escribiente, sobre todo en el novel, que suelen tener su origen en la etapa de la planificación: *dudas* referidas a la distribución y orden de las ideas del escrito (ejemplo claro de una falta de planificación ante la ausencia de un borrador o esquema previo); *dudas* sobre la fundamentación de las ideas que denotan una expresión sintética (tendencia a la literalidad que impide la activación de la memoria a largo plazo para interrelacionar los conocimientos, experiencias e ideas previas), que serán analizadas en el apartado de desarrollo textual –Tabla 2–; y *dudas* en el registro y modalidad textual (consulta de esos modelos textuales y elaboración de un índice de términos específicos) –Tabla 3–.

2.1. Desarrollo textual

Con el análisis del desarrollo textual se pretende comprobar los aspectos relacionados tanto con la organización global del escrito como con la interrelación y fundamentación de sus ideas en el marco de una práctica letrada, cuya estructura argumentativa se corresponde con el comentario crítico. Los criterios de valoración se indican en la siguiente rúbrica:

Valor DESARROLLO TEXTUAL	
5	Si además el texto está escrito de una manera creativa y original, tanto por su contenido como por su correcta expresión.
4	El texto presenta una estructura clara y adecuada (PLANTEAMIENTO/INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CIERRE/CONCLUSIÓN) y plantea los párrafos de manera fundamentada (con datos, citas, autores, opinión personal…) y cohesionada (empleo de conectores textuales).
3	El texto presenta una expresión precisa aunque poco fundamentada; además, no se observan de manera clara la cohesión entre las diferentes partes del texto (no emplea conectores textuales).
2	La estructura no es clara y no hay diferenciación de párrafos en el desarrollo de las ideas.
1	Escribe el texto mediante un solo párrafo sin diferenciar las ideas.
0	No realiza el comentario.

Hallazgos:

Se observa –Tabla 2– una tendencia, a partir del I-04, hacia los valores 3 y 4 de la rúbrica: un 45% (9 informantes, valor 3), a pesar de dominar las estructuras oracionales, no fundamenta las ideas. La progresión indica que, a lo largo de su etapa universitaria, los estudiantes alcanzan un nivel competencial adecuado en E/LE que les permite afrontar las diversas prácticas letradas de sus estudios superiores; sin embargo, será necesario incidir en la fundamentación argumental puesto que, del 40% que presenta un dominio válido, solo un estudiante (I-16) alcanza el máximo nivel.

Por otro lado, los bajos resultados que se obtienen (tres informantes que cursan los primeros cursos) muestran una correlación directa con los datos ofrecidos en la realización del esquema-guión previo. Este hecho corrobora la apreciación de Ruíz Flores (2009: 100-104) cuando indica que la ordenación de la ideas está íntimamente relacionada tanto con la textualización como con los objetivos que se marca el escribiente puesto que la jerarquización de ideas, así como su selección, hace que el escrito pueda cumplir con el propósito planteado.

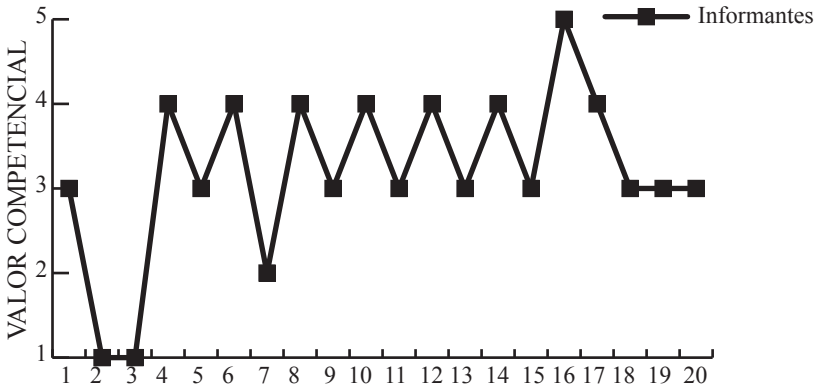

Gráfico 2. Textualización: desarrollo textual

2.2 Adecuación textual

Al estudiar esta variable hemos examinado la capacidad de los estudiantes de adaptarse a una situación comunicativa concreta en lengua extranjera, haciendo hincapié en el registro idiomático y en el nivel de especialización del léxico en relación con dicha situación.

Valor DESARROLLO: ADECUACIÓN TEXTUAL	
5	Registro totalmente adecuado al género. Léxico especializado independiente del texto base.
4	Registro adecuado. Léxico especializado pero dependiente del texto base. Aparece alguna marca esporádica de oralidad.
3	Léxico no especializado, en ocasiones impropio por interferencias de otra lengua. Frecuentes marcas de oralidad y esporádicamente expresiones coloquiales.
2	Frecuentes marcas de oralidad y uso impropio del léxico, presencia de abreviaturas o vulgarismos.
1	Transcripción de un mensaje oral al medio escrito.
0	No realiza el comentario.

Observamos –Tabla 3– que los índices más bajos se localizan en los primeros cursos (I-01 a I-03), el resto de la muestra se distribuye entre los valores 4 (7 estudiantes, 35%), que muestran un dominio en el registro idiomático pero con una elevada dependencia a la literalidad de los términos especializados que se emplearon en el transcurso de la conferencia; y el 3 (9 estudiantes, 45%) que presentan impropiedades léxicas y morfosintácticas, en su mayoría, fruto de interferencias lingüísticas.

Hallazgos:

Siguiendo criterios lingüísticos, hemos confeccionado una relación de errores que pueden ser de utilidad a la hora de la enseñanza del español entre estudiantes cuya lengua es el polaco. Se han dividido en dos grupos:

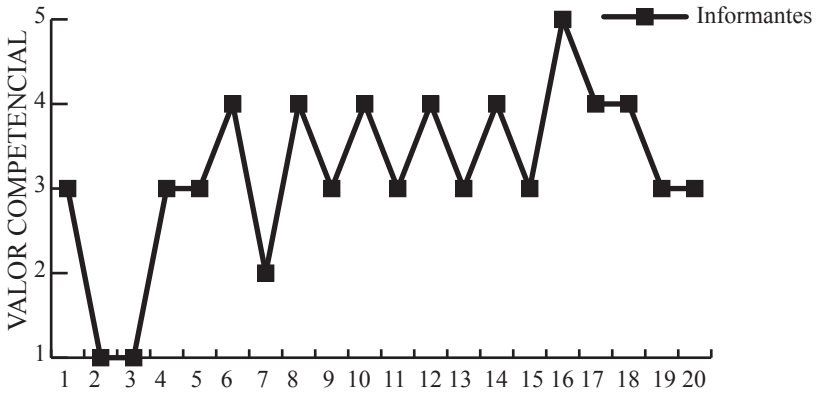

Gráfico 3. Textualización: adecuación textual

a) Un primer grupo referido a fenómenos léxicos:

a.1) Errores de adición, omisión o confusión fonética:

- se observan omisiones de letras en "**conocimento**" (I-15), por monoptongación; o por abreviación, "**alnos**" (I-15) en lugar de *alumnos*. En este apartado, también hemos encontrado un caso de falta de dominio en la redacción del término epistemología: "**epistología**" (I-07); y,
- finalmente, podemos reseñar un fenómeno en donde se producen confusiones entre las series de oclusivas *p/t/k* y *b/d/g*: "**acertar** la lengua al alumno" (I-07); "**pregunda**" (I-09); "**acquerir**" (I-10); "según las **necesitades**" (I-10); "**transcribciones** fonéticas" (I-06).

a.2) Errores por uso específico de términos:

a.2.1) Por préstamos del francés:

- empleo de la *s-* líquida con el término "**sciencias**" (I-04, I-10);
- uso de falsos amigos por semejanza de un término: "es la hora de **revenir** a la definición" (I-10), con el significado de "volver";
- construcciones del verbo *intervenir* y su régimen preposicional: "interviene **a**…" (I-05), en lugar de *intervenir en*..., frente al fenómeno contrario: "**intervienen en** la hora de la enseñanza" (I-07), por *intervienen a la hora de la enseñanza*.

a.2.2) Impropiedades léxicas por desviación semántica:

- *teorético* en sustitución del adjetivo *teórico*: "conocimientos **teoréticos**" (I-02); "aspectos **teoréticos**", "lingüística aplicada no solo **teoretica**" (I-03); "sciencia **teorética**", "hay un elemento **teorético**" (I-10); "los elementos **teoréticos**" (I-13);
- *escribir* en lugar de *describir*: "la lingüística es el estudio de cómo se **__escribe** la lengua" (I-04); o,
- confusión en el uso de los verbos *ser* y *estar*: "un profesor debe **estar** consciente de de parte de su asignatura…" (I-12); "el último grupo **es formado** por la retórica" (I-09).

b) Una segunda serie de errores asociados a aspectos morfosintácticos:

b.1) Entre la concordancia de género o número:

- Singular/plural: "aspectos **persuasivo_**" (R-04)
- Masculino/femenino: "leyes **educativos impuestos**" (I-12)
- Sujeto-verbo: "donde intervienen el proceso de la didáctica" (I-16)
- Errores referidos a morfemas gramaticales: "el **primero** paso…" (I-04), "El **primer** etapa…, **tercer** etapa…" (I-15), "la arte de escribir bien…" (I-15), "en **la** aula" (I-11), "**una** aula" (I-12).

b.2) En el uso de los pronombres personales:

- Discordancia del pronombre enclítico con el referente: "**tenemos** que **darse** cuenta…" (I-02); "**necesitamos** herramientas para **acercarse** a la sociedad" (I-15).
- Redundancia en empleo de pronombres personales: "en las escuelas **se** debe preparar**se**" (I-11).

b.3) En estructuras preposicionales:

- Muestras de dequeísmo: "nuestro **de** conocimiento sea enseñable" (I-11), "el objetivo es **de** modificar el comportamiento lingüístico" (I-10); y queísmos: "la probabilidad __ que sus conocimientos" (I-03).
- Resulta curioso el uso de la preposición *de* en sustitución del nexo *que* en diferentes actuaciones: "no es lo mismo **de** la didáctica" (I-12), "un profesor debe estar consciente de **de** aparte de su asignatura existen…" (I-12); "se debe **que** saber qué aspectos…" (I-04).

b.4) En el empleo de las formas verbales predomina el uso inadecuado de tiempos en relación con la *consecutio tempore* que exige la construcción oracional:

- "Los alumnos cuyos padres tienen un nivel lingüístico bastante bajo **tengan** más problemas en estudiar una materia" (I-15), uso de subjuntivo por futuro de indicativo: *tendrán más problemas*… y viceversa: "pero la real prueba será cuando el docente **llegará** al aula" (I-19), en lugar de …*cuando el docente llegue al aula.*

- Tiempo de pasado dependiendo de una acción presente con marcador adverbial: "que dice que ahora se confundía así la enseñanza de la lengua…" (I-04).

b.5) En relación con la formación de la oración:

- Dislocación de la estructura referida al régimen del verbo: "**hemos de tener** ciertos factores de las ciencias del lenguaje **en cuenta**" (I-13).
- Incorrección en la estructura oracional debido a la ausencia de nexos y verbos mal conjugados, así como error en el uso del pronombre relativo: "cómo hacer **ser adquirido** un conocimiento **a que** no tiene interés" (I-12), mientras que la forma correcta sería: *cómo hacer **que sea adquirido** un conocimiento **por quien** no tiene interés*.

3. La revisión textual

El proceso de revisión textual está vinculado a procesos conceptuales y actitudinales en donde el escribiente activa sus conocimientos para perfeccionar los aspectos normativos y la eficacia de la comunicación. En nuestro estudio nos centraremos en el dominio ortográfico de las letras, de la acentuación y de los signos de puntuación siguiendo la normativa de la RAE (2009).

3.1. La ortografía de las letras

A pesar de las diferencias en los caracteres de su alfabeto y de su comportamiento fonético (23 caracteres consonánticos, además de los dígrafos), debemos resaltar el dominio de la ortografía de las letras con una media de 4,6 donde solo un informante presenta un dominio insuficiente –Tabla 4–.

Valor NORMATIVA: ORTOGRAFÍA DE LAS LETRAS	
5	Dominio bueno: no comete ninguna incorrección en el uso de la ortografía de las letras.
4	Dominio suficiente: solo se detecta algún error puntual.
3	Dominio insuficiente: presenta algunos errores.
2	Dominio muy insuficiente: presenta numerosos errores ortográficos.
1	Dominio muy insuficiente: solo presenta errores de ortografía natural.
0	No realiza el comentario crítico.

Hallazgos:

Aunque la mayoría de los informantes muestran un dominio adecuado (70% con valor 5), consideramos necesario detallar aquellos errores puntuales (valor 4, 25%) que puedan marcar una tendencia en un grupo de estudio:

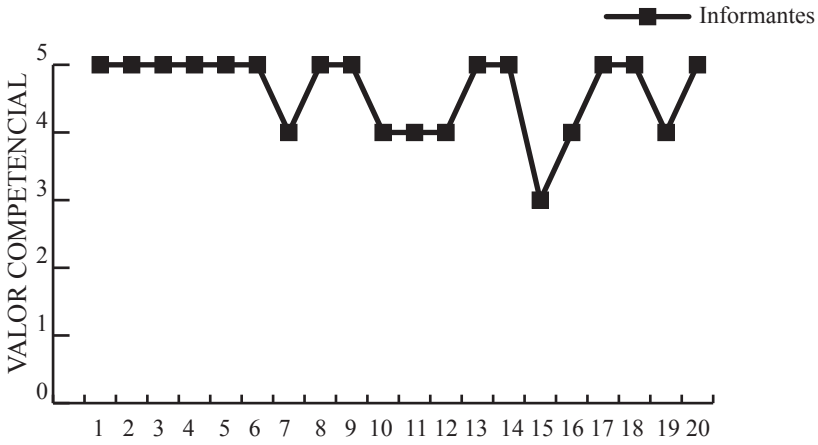

Gráfico 4. Normativa: ortografía de las letras

- Errores por influencia de la palabra primitiva: “analis**s**ar” (I-16), del sustantivo *análisis*; “le**ys** educativas” (I-07), por desconocimiento de la formación del plural.
- Errores relacionados con la ortografía normativa: uso de la conjunción *y* en lugar de su variante *e* al ir seguida de palabra que empieza por *i-* o *hi-*: “conocimiento de enfoques **y i**nstrumentos” (I-07), “factores sociales **y i**ndividuales” (I-19).

3.2. La ortografía de la acentuación

En la lengua polaca predomina la acentuación llana (a excepción de palabras extranjeras y algunos tiempos verbales) lo que puede justificar que esta sea una variable con dominio irregular. Obteniendo una media del 3,6; existe un 40% con dominio insuficiente y solo el 20% muestra un dominio actualizado de la acentuación.

Valor NORMATIVA: ORTOGRAFÍA DE LA ACENTUACIÓN	
5	Domina perfectamente los signos diacríticos (tilde y diéresis) y muestra un conocimiento actualizado de la normativa académica.
4	Domina perfectamente los signos diacríticos (tilde y diéresis) aunque no está actualizado en la última normativa académica.
3	Domina la acentuación gráfica aunque presenta errores con respecto al uso de la tilde diacrítica.
2	Dominio insuficiente de los signos diacríticos (tilde y diéresis).
1	Escaso o inexistente de los signos diacríticos (tilde y diéresis).
0	No realiza el comentario crítico.

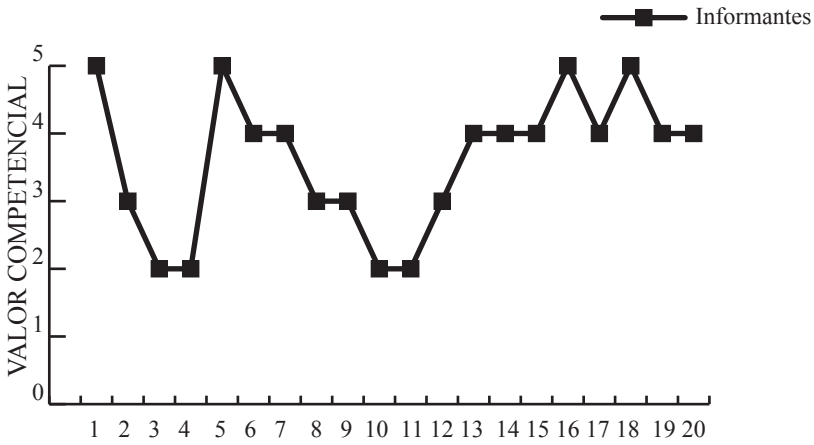

Gráfico 5. Normativa: ortografía de la acentuación

Hallazgos:

- Errores que indican una falta de actualización normativa: el empleo de la forma *solo* con tilde: "s**ó**lo la teoría" (I-06), "y no s**ó**lo piensan en…" (I-12); y la acentuación de pronombres demostrativos: "los alumnos de **éstos** suelen…" (I-10).
- Dislocación del acento en multitud de situaciones: palabras llanas con tilde en la última sílaba, "estrate**gía**s" (I-11) o "fa**cíl**mente" (I-12); llanas con tilde esdrújula, "**fú**turos" (I-19), y viceversa, "me**tó**dos" (I-03).
- Tildes de palabras llanas que no cumplen la normativa: "j**ó**ven" (I-08), "investigaci**ó**nes" (I-09), "esqu**é**ma" (I-10).
- Focalización del menor dominio centrado en el uso de la tilde diacrítica: en los pronombres interrogativos y exclamativos: "un sitio de interacción, **dónde** tiene lugar…" (I-12); "**que** ciencias del lenguaje (…), conocer **que** objetivos…" (I-19); y en la ausencia del empleo de la diéresis o de la tilde: "psicolin**gu**ística" (I-04), "lin**gui**stica" (I-10).

3.3. La ortografía de los signos de puntuación

Junto a los errores de acentuación, la distribución de los resultados de esta variable demanda una planificación específica en la enseñanza del idioma, pues, si bien la media es un 3,85 –Tabla 6–; solo el 20%, con valor 5, hacen un uso variado de signos diferentes al punto y a la coma.

Valor NORMATIVA: SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
5	Dominio bueno: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso. Empleo normal de otros signos de puntuación.
4	Dominio suficiente: uso variado del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso y con empleo ocasional de otros signos de puntuación.
3	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, sin presentar errores en su uso.
2	Dominio insuficiente: uso elemental del punto y de la coma, presentando además errores en su uso.
1	Dominio muy insuficiente: escaso o inexistente uso de los signos de puntuación más elementales.
0	No realiza el comentario crítico.

Hallazgos:

Puesto que este estudio pretende ofrecer una visión global de conjunto, detallamos algunos fenómenos representativos:

- Empleo de coma (,) entre el sujeto y el verbo: "hace posible que sus conocimientos**,** sean enseñables…" (I-01).
- Confusión en el empleo de los dos puntos (:): bien porque no se debe aplicar: "El tema de la charla fue**:** Transposición didáctica y enseñanza de la lengua." (I-19), pues la construcción no requiere su empleo; o bien en sustitución de otro signo: "El primero son las ciencias de la **comunicación; el segundo: los objetivos**…"

(I-09), en lugar de coma (,): *…comunicación; el segundo, los objetivos…*

- Aparición de puntuación entre el nexo y la estructura que introduce: "Mientras **que, la** didáctica de la lengua es…" (I-04).
- Ausencia de puntuación para delimitar incisos explicativos: "Nosotros, como estudiantes de filología hispanica __ nos preocupamos por la enseñanza" (I-02), "la última es la Retórica, o sea __ el arte de bien escribir…)" (I-10).

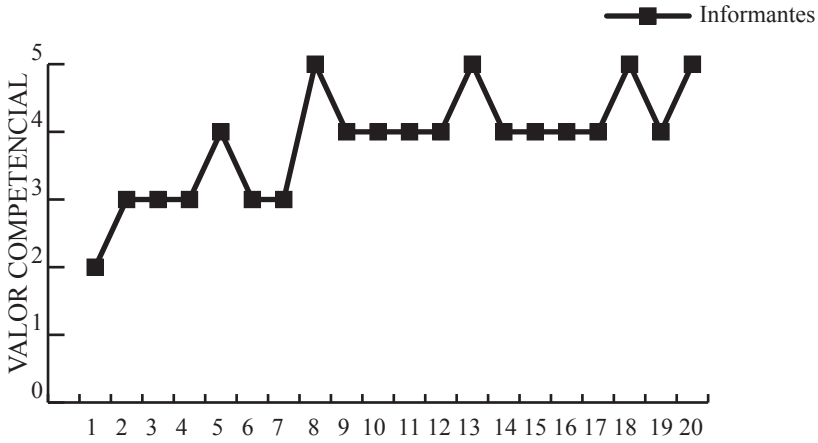

Gráfico 6. Normativa: ortografía de los signos de puntuación

4. A modo de conclusión

Nuestra investigación ha pretendido realizar, de manera sucinta, un perfil competencial fundamentado en el análisis cualitativo en torno a diversas rúbricas de evaluación referidas a los procesos cognitivos de la alfabetización académica. La primera consideración general refleja un nivel adecuado en el desarrollo de la escritura académica en lengua española, a pesar de la distancia lingüística existente con su lengua materna. Las razones: por un lado, la formación que han reci-

bido para su nivelación idiomática (asignaturas curriculares y cursos específicos); y, por otro, su preocupación por el dominio de la lengua meta empleada, ya que sus estudios están orientados al conocimiento de la lengua española.

Sin embargo, aunque la finalidad comunicativa se ha producido con éxito en el conjunto de la muestra, hemos de considerar algunos aspectos que pueden contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (E/LE) en contextos universitarios:

Propuestas de actuación	**Resultados**
La planificación ha de realizarse tomando como base el texto desde un enfoque comunicativo.	Reflexión sobre tipologías textuales que servirán de modelo en el momento de la producción escrita. Mejora en el desarrollo textual y en la adecuación del registro idiomático.
La enseñanza de la lengua debe atender más a los (sub)procesos que al producto final.	Creación de procesos de coevaluación y autoevaluación fundamentadas en el análisis del error. Gestión del aprendizaje de la lengua meta y análisis contrastivo de la interlengua del aprendiz.
La reflexión metalingüística debe estar integrada en los procesos comunicativos y en el uso de la lengua. Tras el estudio realizado proponemos hacer hincapié en una serie de aspectos.	Actualización normativa de la lengua de estudio. Desarrollo de la conciencia fonológica para evitar la dislocación del acento. Atención específica al empleo de los signos de puntuación, pues se considera necesaria una mayor diversificación y dominio en el uso.

Bibliografía

ÁLVAREZ, T. (2010), *Competencias básicas en escritura*, Octaedro, Barcelona.

CASSANY, D. (1987), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona.

FLOWER, L., HAMES, J. (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", *College Composition and Communication*, nº 32, pp. 120-160.

JIMÉNEZ, R., ROMERO, M.F. (2012): *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*, Grupo Editorial Universitario, Granada.

RAE (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, vols. I y II, Espasa Libros, Madrid.

RUÍZ FLORES, M. (2009), *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Graó, Barcelona.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita", *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 43-64, [on-line] http://www.*dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf* – 12.11.2013.