

La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso

M^a TERESA CÁCERES-LORENZO

YAIZA SANTANA-ÁLVARADO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Recibido: 25 enero 2013 / Aceptado: 28 abril 2013

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: La presencia de alumnos chinos en un curso cero universitario de lengua española promueve esta investigación. El fracaso de las modalidades de la enseñanza comunicativa europea en los aprendientes chinos suscita la creación y desarrollo de un taller de escritura basado en un sistema de rúbricas. El objetivo final es evaluar el éxito del desarrollo de la competencia discursiva a través del progreso de la destreza escrita y la conciencia metalingüística en sinohablantes. Las aportaciones de esta investigación son la presentación de unos criterios de valoración válidos para otras situaciones de aprendizaje y, los resultados del empleo de estas matrices.

Palabras clave: Enseñanza español para extranjeros, alumnos chinos, metodología comunicativa, taller de escritura, rúbricas, competencia discursiva, EEES

A Writing Workshop Rubric to Teach Chinese in a European University Context: a Case Study

ABSTRACT: The presence of Chinese students in the classes of an undergraduate course of this research promotes the Spanish language. The failure of the modalities of European communicative teaching students Chinese learners raises the creation and development of a writing workshop based on a system of scoring rubrics. The final objective is to evaluate the success of the development of discourse competence through written progress and skill in sinohablantes metalinguistic awareness. The contributions of this research include the presentation of a valid descriptors for other learning situations and employment outcomes evaluation of these matrices.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language, Chinese students, communicative language teaching, writing workshop, rubrics, discourse competence, EEES

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad institucional y social de enseñar lengua española a sinohablantes es el origen de esta investigación. La creación de un curso cero, intensivo, en la *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* de tres meses de duración (50 horas), promueve la elaboración de una formación específica bajo la modalidad de un taller de escritura. El fin último es el desarrollo de la competencia discursiva en alumnos chinos. Las variables que se han

seleccionado se refieren a los niveles adquiridos en lengua española (gramático y léxico-semántico) en otras lenguas europeas y, la experiencia universitaria previa.

La novedad de nuestra propuesta es que la modalidad de enseñanza seleccionada fuera acompañada de orientaciones sobre la evaluación. Pensamos que la utilización de la información, que se desprende de las rúbricas, sería útil para que el estudiante asiático entienda el proceso que conlleva el enfoque comunicativo. Dicha comprensión influirá en su motivación a la hora de implicarse en un proceso de aprendizaje que no fuera preferentemente memorístico.

Creemos que la limitación que la “cultura china de aprendizaje” presenta con respecto a la metodología comunicativa de un taller, se puede superar con la creación de una rúbrica que informen desde el inicio del taller de los objetivos de aprendizaje¹. Las preguntas de investigación que formulamos son las siguientes: ¿es posible tener éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje de aprendientes chinos a través de un taller de escritura basado en el enfoque por tareas con rúbricas?; ¿el hecho de involucrar al sinohablante en su proceso de aprendizaje facilita su integración en modalidades de enseñanzas comunicativas centradas en el desarrollo de la competencia discursiva?; ¿cuántos aprendices de nuestro caso llegan al nivel europeo B1 del ámbito universitario, con el uso de las distintas estrategias de aprendizaje?; ¿qué variable de las seleccionadas influyen más en el éxito de la competencia discursiva?.

En nuestro taller de escritura basado en la resolución de tareas, se integran diferentes *saberes* (*saber*, *saber hacer*, *saber estar* y *saber aprender*) (Delors *et al*, 1996) de las competencia discursiva (concepto, aplicación y actitud reflexiva autónoma). La matriz que se ha organizado relaciona los criterios de evaluación, de calificación y algunas de las dimensiones de la competencia. En nuestro caso, el aprendiente chino conoce desde las primeras sesiones la concreción de los objetivos de aprendizaje, a través del diagnóstico y presentación de la rúbrica con el que comienza el taller de escritura. La situación de aprendizaje que hemos creado nos sirve para responder a las preguntas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

El EEES (*Espacio Europeo de Educación Superior*) es un nuevo contexto universitario que busca responder a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. La enseñanza de las lenguas se integran en el enfoque comunicativo a través de diversas situaciones o modalidades de aprendizaje, para adquirir determinadas competencias profesionales y genéricas (Zabalza, 2007). En este ámbito académico, la evaluación de los *saberes* no es una cuestión secundaria o exclusivamente el final de un proceso en la enseñanza superior (Delors *et al*, 1996; Reddy y Andrade, 2010). Entre las posibles técnicas de evaluación del EEES, la rúbrica es un instrumento que representa el grado de adquisición de los aprendizajes de una competencia en sus distintas dimensiones e informa sobre la mejora real de los objetivos de aprendizaje (Petkov y Petkova, 2006; Song, 2006). En el caso del estudio que nos ocupa, supone una herramienta para valorar la eficacia de un proyecto docente idóneo para sinohablantes.

¹ Los criterios de evaluación tienen un carácter unidimensional que concretan las posibilidades pluridimensionales de la competencia discursiva.

Todas las alumnas se encuentran en una situación de inmersión, por lo que las variables que se han seleccionado en nuestro caso de estudio están relacionadas con los conocimientos previos y los factores individuales de aprendizaje (Ellis, 1994). Esta selección coincide con Mohan y Au-Yeung Lo (1985) en el trabajo sobre los factores que influyen en estudiantes universitarios a la hora del progreso de la competencia discursiva en inglés como L2 y que nos ha servido para nuestra investigación.

En el análisis de la bibliografía previo a la creación del *syllabus* del citado curso, se constata el fracaso de la enseñanza comunicativa en China (Hu, 2002; Sánchez Griñán, 2009a). Fracaso que se extiende a los alumnos chinos en el extranjero, por la lentitud con la que muchos se implican en el enfoque europeo comunicativo. Una de las explicaciones de dicha actitud pasiva se debe a que el alumno asiático no entiende la finalidad de algunas tareas comunicativas. Estos datos corroborados por varios estudiosos (Chan, 1999; Yu, 2001) determinaron la creación de una situación específica de aprendizaje comunicativo para sinohablantes, en la que los alumnos trabajen con textos de distintos géneros discursivos. Esta habilidad para utilizar estrategias apropiadas en la construcción e interpretación de textos supone el desarrollo de la competencia comunicativa (Celce-Murcia y Olshtain, 2000: 16):

In our opinion, the core or central competency in the Canale and Swain framework, is discourse competence since this is where everything else comes together; It is in discourse and through discourse that all of the other competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of the other competencies can best be observed, researched and assessed.

La transcendencia que tiene para el universitario el progreso de una conciencia metalingüística (*language awareness*) se debe entender como el desarrollo del conocimiento explícito de la lengua y del *saber aprender* (autonomía del alumno) de la competencia discursiva. En el EEES se postula que el alumno se convierta en centro del nuevo modelo de aprendizaje fundamentado en la suma de los *saberes* que acompañan a la competencia. La finalidad de esta investigación es conseguir que el alumno desarrolle distintas dimensiones de competencia discursiva, entre los que se ha destacado la conciencia metalingüística por su carácter autónomo en el *saber hacer* (Hawkins, 1984) junto a los contenidos conceptuales.

En el caso de los alumnos chinos constatamos que es imprescindible utilizar los conocimientos y experiencias que tienen en otras lenguas europeas (Yang, 2010). Dichos conocimientos previos son muy útiles poder introducir al aprendiente chino en la terminología gramatical y resolución de problemas lingüísticos. Es primordial que se utilicen distintas estrategias de aprendizaje directas (cognitivas, de memoria y compensación) o indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) para lograr el incremento del conocimiento implícito y explícito de la lengua (Oxford, 1991; Sánchez Griñán, 2009b).

En la situación de aprendizaje del taller de textos se ha utilizado dos condiciones, que han sido avaladas por otras investigaciones con alumnos chinos: la presencia del texto como producto final y parte del proceso; y, la incorporación de la rúbrica. Trabajar con géneros discursivos se entiende desde la tradición china como sinónimo de un buen aprendizaje (Sánchez Griñán, 2009a). El aprendiente sinohablante tiene la necesidad cultural de un examen que evalúe y guíe sus progresos (Rao, 2006). En esta trabajo empírico la rúbrica está

siempre presente con esa función. Nuestra intención fue que sirviera para la autoevaluación y la evaluación en sus distintas dimensiones (diagnóstica, formativa y sumativa).

3. SUJETOS

El caso que se analiza es un *curso cero* universitario con 18 mujeres². Sus edades oscilan entre 20 y 22 años, procedentes de la misma zona geográfica del norte de China (provincia de Jilin). Estas alumnas están matriculadas en el primer año de los grados de Humanidades (*Traducción e Interpretación y Filología*). A continuación se explicitan más datos pertinentes:

Tabla 1. Aprendientes chinos del taller de escritura

A	B	C	D	E	F
1	20	Sí	Inglés (B1); Español(A1-A2)	A2	A1
2	22	Sí	Inglés (B1); Español(A1-A2)	A2	A1
3	21	Sí	Inglés (B1); Español(A2)	A2	A2
4	20	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A2	A2
5	21	Sí	Inglés (B2); Español(A2)	A1	A2
6	21	Sí	Inglés (B1); Español(A1); Francés(A1)	A1	A1
7	22	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
8	20	Sí	Inglés (B1); Español(A1); Francés(A1)	A1	A1
9	21	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
10	20	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
11	22	Sí	Inglés (B2); Español(A2)	A2	A2
12	20	Sí	Inglés (B1); Español(A2); Francés (A1)	A2	A2
13	21	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
14	20	Sí	Inglés (B1); Español(A2)	A2	A2
15	21	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
16	22	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
17	20	Sí	Inglés (B1); Español(A1)	A1	A1
18	20	Sí	Inglés (B1); Español(A2)	A2	A2

A: Sujetos de la investigación; B: Edad; C: ¿Es el chino mandarín tu lengua materna?; D: Niveles en lenguas europeas (MCER); E: Nivel gramatical (MCER y PCIC) en español; F: Nivel léxico/semántico (MCER y PCIC) en español

Los niveles europeos de cada idioma venían especificados en su expedientes académicos (a pesar de que en China normalmente se usen otras escalas de valoración³). Respecto a la lengua española, se realizaron distintos exámenes en los que se confirmaron la veracidad de los datos. Estos aprendices manifestaron a través del diálogo en la primera sesión, una

² En estos cursos intensivos normalmente se cuenta con 15 o 20 estudiantes.

³ El sistema educativo chino se está acercando a los indicadores de niveles del MCER. Muchos estudiantes muestran en sus expedientes traducidos al inglés esta información.

formación escolar caracterizada por una didáctica tradicional, centrada en la memorización de gramática teórica y del vocabulario.

4. VARIABLES

La indagación se ha fundamentado en la observación directa y en la evaluación de los textos que los alumnos generaron en las dos sesiones semanales de 90 m durante un trimestre. Se estableció que las siguientes variables nos servirían para valorar los resultados de los alumnos (Chang, 2003):

a) Nivel en lengua española. Conocimiento y niveles adquiridos en contenidos gramatical y léxico-semántico de la lengua española. El texto como unidad de la competencia discursiva aglutina los *saberes* de la competencia comunicativa. En nuestro estudio de caso, se han seleccionado estos niveles como factores que influyen en el éxito del taller de escritura (Cabaleiro González, 2003; Martín Martín, 2003).

b) Nivel en otras lenguas europeas. Todos los estudiantes tienen como lengua materna el chino mandarín y, poseen conocimientos en otras lenguas europeas (inglés y francés). Un hablante plurilingüe cuenta con mayor competencia comunicativa que uno monolingüe (Cenoz Iragui, 2004). Muchas investigaciones realizadas desde el inglés como L2 con estudiantes chinos nos fueron muy útiles para encuadrar nuestra propuesta (Mohany Au-Yeung Lo, 1985; Nisbet, 2002).

c) Distintas edades y experiencia en la enseñanza superior en China. Las alumnas formaban un grupo heterogéneo, tanto en la personalidad (factor que no se ha evaluado) como en la formación, ya que había diversidad entre ellas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Ellis, 1994; Roca de Larios y Manchón Ruiz, 2006). La edad en nuestro caso, conlleva la experiencia universitaria previa o no. En la observación del docente se constata que la diferencia de edad entre estudiantes es un factor que puede influir en el proceso del taller. Las estudiantes mayores han cursado dos años académicos en universidades chinas, por lo que han desarrollado algunas de las competencias genéricas de *Tuning* en el ámbito de la enseñanza superior: capacidad de abstracción, relaciones interpersonales, síntesis, *aprender a aprender*, método de trabajo, organización, etc. Esta adquisición les fue muy útil para la dimensión del aprendizaje del *saber hacer* y *saber aprender* de la competencia discursiva.

5. METODOLOGÍA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

En la primera semana se explicó de manera detallada la matriz de la rúbrica. Los datos pertinentes para esta investigación no fueron los conseguidos de la autoevaluación del alumno, porque se estableció en el diseño que se usarán los obtenidos con la evaluación del docente. La rúbrica organizó las distintas sesiones que conforman el taller de escritura.

Las fases que seguimos fueron las siguientes: a) conexión o sensibilización de los participantes con un análisis de necesidades y con la redacción de varios textos (borradores), etc.; b) introducción y explicación de la rúbrica; c) profundización en el objeto de estudio (propuesta de guiones), conceptos, presentación de modelos de escritura, lecturas, ideas

(brainstorming), búsquedas en internet, diccionarios, etc.; y por último, d) incorporación del nuevo conocimiento y revisiones de textos.

En el proyecto docente del *curso cero* se tuvo en cuenta las dificultades de alumnos chinos (Cortés Moreno, 2002), además de otras cuestiones relacionadas con las competencias genéricas que eran comunes a otros estudiantes en el uso de las rúbricas (Schneider, 2006). Los textos continuos españoles (narración, descripción y argumentación) funcionaron como *input* y *output*. Ambas fases nos sirvieron para estimular el aprendizaje e implicar al alumno chino.

Las secuencias se han desarrollado en 12 horas (con la excepción de la U0):

U0. ¿Qué sabemos de los textos?

Prueba de diagnóstico a través de la propuesta de escribir una crónica personal del viaje de China a España (500 palabras)

U1. Nos conocemos

Tarea final: Individualmente, redacta una presentación biográfica (máx. 500 palabras) para leer en público durante 8-10 m

Ámbito: personal y social

Texto: narrativo

U2. El centro en el que estudio

Tarea final: En pareja, escribe un reportaje de la Facultad en la que estás estudiando (máx. 500 palabras).

Ámbito: personal y social

Texto: narrativo

U3. ¿Qué comemos?

Tarea final: En pareja, escribe un artículo de opinión sobre la diferencia entre la comida china y la española (500-1.000 palabras)

Texto: argumentativo

U4. Me gusta este cuadro

Tarea final: Individualmente, describe por escrito un cuadro del Museo del Prado para exponer en clase durante 10 m.

Ámbito: personal y social

Texto: descriptivo

U5. Investigo

Tarea final: En grupo de tres, investiga en la red sobre el *síndrome de Ulises* y, redacta un informe científico (máx. 1.500 palabras)

Ámbito: personal, social y académico

Texto: argumentativo

La distintas sesiones se han organizado a través de un mismo esquema (Ellis, 1994): a) hacer una tarea similar de forma colaborativa docente-alumnos; b) proporcionar un modelo de cada género discursivo y presentar contenidos funcionales y lingüístico acorde al nivel en el que se trabaja; c) actividades para preparar la tarea (expresar mediante frases y oraciones las ideas, desarrollo del esquema organizativo del contenido, etc. (Jones y Tetroe, 1987); d) planificación y realización (esquema, borrador, apuntes, etc.) para compartir con compañero o el docente; y, e) revisión y corrección del texto (Hall, 1990).

6. DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN LA RÚBRICA

La rúbrica se elabora a partir de las dimensiones de la competencia discursiva según estos criterios (Cassany, 1990; Si-Qing, 1990):

A. Contenidos conceptuales y su aplicación (*saber y saber hacer*)

A.1. Adecuación. Se especifica en los criterios (a) identifica los diferentes tipos de textos; y, b) redacta distintos tipos de textos: el alumno cumple con el objetivo comunicativo que se le propone. Identifica las diferencias entre tipos de discursos narrativos (reportaje, crónica), argumentativos (artículos de opinión; informe científico) y, descriptivos (descripción). Estos textos tienen validez en los ámbitos personal, social y académico universitario del alumno.

A.2. Coherencia y cohesión. Se pormenoriza en los criterios de evaluación c) desarrollo temático, coherencia y cohesión textual; y, d) reflexión sobre el desarrollo temático. El aprendiz chino incluye información relevante e irrelevante en un texto organizado, en el que delimita las secuencias discursivas (introducción, cuerpo y conclusión). Emplea estructuras sintácticas simples y compuestas con sus conectores correspondientes. Usa adecuadamente la sinonimia, antonimia, repeticiones y anáforas. Utiliza debidamente pronombres anafóricos y deícticos. Puntuá el texto de forma correcta, cuida la presentación y la ortografía.

B. Autonomía y actitudes (*saber aprender y saber estar*).

Se delimita en los criterios de evaluación 1) conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística; 2) resolución de problemas lingüísticos; y, 3) comprensión de la terminología lingüística. En las estrategias de aprendizajes afectivas, cognitivas y metacognitivas encontramos las acciones y actitudes que fomentan que el alumno planifique, reflexiones, analice, compare, evalúe y quiera producir un texto. El éxito del desarrollo de estas dimensiones de la competencia discursiva supone el progreso en la conciencia metalingüística del alumno chino.

Las matrices de evaluación que se crearon para el desarrollo de los contenidos conceptuales y su aplicación (A) son las siguientes:

a) Identifica distintos tipos de textos. Se presentan modelos de textos (*input*) junto a otro tipo de información válida para la elaboración de los textos:

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
a) Identifica los distintos tipos de textos	Tiene dificultades para reconocer los diferentes tipos de textos. Necesita la consulta constante de un esquema con pautas.	Tiene dificultades para reconocer los diferentes tipos de textos. Precisa de la consulta ocasional de un esquema con pautas.	Es capaz de reconocer distintos tipos de textos continuos y distingue entre los tipos textuales . No precisa la consulta de un guión.

b) Redacta diferentes tipos de textos. Este criterio determina si el alumnado está en condiciones de escribir distintos tipos de textos asociados a ámbitos comunicativos diversos: académico, social, etc. (*output*).

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
b) Redacta distintos tipos de textos	Construye con dificultad textos muy breves sobre algún tema propuesto. No es capaz de presentar un texto elaborado acorde a las características de los textos continuos .	Presenta textos de cierta extensión sobre algún tema propuesto. Es capaz de redactar distintos tipos de textos continuos, pero duda sobre las diferencias entre la narración, descripción y/o argumentación.	Elabora textos de bastante extensión sobre algún tema propuesto. Es capaz de redactar distintos tipos de textos continuos y distingue entre la narración, descripción y/o argumentación .

c) Desarrollo temático, coherencia y cohesión textual. Los textos deben responder adecuadamente a la intención comunicativa que se propone en clase. En este criterio se hace hincapié en la coherencia temática, estructural y, los mecanismos de cohesión sintácticos y textuales:

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
c) Desarrollo temático, coherencia y cohesión textual	Con modelos textuales y explicaciones previas, escribe y comprende textos narrativos, expositivos y argumentativos relacionados con el ámbito personal, social y académico con cierta dificultad.	Con modelos textuales y explicaciones previas, escribe y comprende textos narrativos, expositivos y argumentativos relacionados con el ámbito personal, social y académico de manera autónoma.	Escribe y comprende textos narrativos, expositivos y argumentativos relacionados con el ámbito personal, social y académico de manera autónoma y sin necesidad de modelos.

d) Reflexión sobre el desarrollo temático. Este criterio fue evaluado a través de los textos y de la observación de los docentes

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
d) Reflexión sobre el desarrollo temático	No reflexiona sobre la organización textual, que es deficiente, caótica y sin organización jerárquica. No es capaz de corregir sus errores ortográficos y gramaticales que han aprendido y repasado en clase.	Reflexiona en la organización textual, que ya no es deficiente, caótica y sin organización jerárquica, con la ayuda del docente. Es capaz de corregir sus errores ortográficos y gramaticales que han aprendido y repasado en clase, con la ayuda de un docente.	Reflexiona en la organización textual, que ya no es deficiente, caótica y sin organización jerárquica, de forma autónoma. Es capaz de corregir sus errores ortográficos y gramaticales que han aprendido y repasado en clase, de manera autónoma.

En lo que se refiere al proceso y a la actitud de la competencia discursiva (B), que complementa el desarrollo de esta competencia en los siguientes aspectos:

1) Conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística. Con este criterio se intenta que el alumno universitario utilice de forma adecuada la terminología necesaria para referirse a los contenidos lingüísticos.

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
c) Conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística.	No reconoce en los textos la terminología lingüística básica, de manera autónoma.	Reconoce en los textos la terminología lingüística básica, en gran grupo con la ayuda del docente.	Reconoce en los textos de manera autónoma, la terminología lingüística básica, de manera autónoma.

2) Resolución de problemas lingüísticos. Este criterio demuestra el grado de madurez del aprendiente (procesos cognitivos más elaborados):

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
3) Resolución de problemas lingüísticos	No utiliza conocimientos y normas de uso lingüístico. Revisa los textos propios del taller de escritura con la ayuda personal del docente.	Utiliza algunos conocimientos y normas de uso lingüístico. Inicia una búsqueda de información en diccionarios y en otras fuentes. Revisa los textos propios del taller de escritura con la ayuda de del docente (gran grupo)	Utiliza un buen número de conocimientos y normas de uso lingüístico y, busca aquella información que necesita en un diccionario y en otras fuentes. Revisa los textos propios del taller de escritura de forma autónoma

3) Compresión de la terminología lingüística. Al igual que lo anterior, este criterio es la aplicación de los contenidos teóricos en la creación de textos. Esto supone el alejamiento de una metodología memorística:

Criterio de evaluación	1 No alcanzado	2 En proceso	3 Alcanzado
2) Compresión de la terminología lingüística.	Segue con dificultad las instrucciones y explicaciones gramaticales de los ejercicios y actividades de las tareas del taller.	Segue con poca dificultad las instrucciones y explicaciones gramaticales de los ejercicios y actividades de las tareas del taller.	Segue sin problemas las instrucciones y explicaciones gramaticales de los ejercicios y actividades de las tareas del taller.

Los textos sirvieron para la recogida de datos. Cada alumna generó más de 30 textos (se incluyen los borradores) en el aula y en el trabajo autónomo fuera de clase (con ayuda puntual del docente a través de *Skype* o correo electrónico). Se trabajó en varias sesiones en la explicación de lo que significaba la escala de calificación de cada criterio de evaluación, porque era primordial que los estudiantes comprendieran las rúbricas (Schneider, 2006).

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El enfoque comunicativo a través de tareas del taller fue aceptado por la totalidad de las aprendientes. Todas se mostraron satisfechos por el *curso cero* organizado con un enfoque por tareas. Ante la aceptación general manifestada por las alumnas, el interés del estudio de este caso es evaluar el éxito de los objetivos de aprendizaje a través de análisis de los textos y los niveles alcanzados. El resultado de la investigación se especifican en la tabla 2. Toda la información que tuvimos en cuenta para la creación y el proceso de la situación de aprendizaje del curso cero aparecen relacionadas: conocimientos y niveles adquiridos en la lengua española (y otras lenguas europeas) y edades (con experiencia en enseñanza superior o no).

En la tabla 2 se muestra tanto los aspectos personales de cada alumno como los niveles iniciales, finales generales y con respecto a los indicios o criterios de evaluación analizados en esta investigación.

Tabla 2. Resultados de la rúbrica en aprendientes chinos del taller de escritura. A: Sujetos de la investigación; B: Edad; C: ¿Es el chino mandarín tu lengua materna?; D: Niveles en lenguas europeas (MCER); E: Nivel gramatical (MCER y PCIC) en español; F: Nivel léxico/semántico (MCER y PCIC) en español; G: Indicios del desarrollo de contenidos conceptuales y su aplicación (*saber* y *saber hacer*) en lengua española: (a) Identifica los distintos tipos de textos; b) Redacta distintos tipos de textos; c) Desarrollo temático, coherencia y cohesión textual; d) Reflexión sobre el desarrollo temático; H: Autonomía y actitudes (saber aprender y saber estar). Conciencia metalingüística: (1) Conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística; 2) Resolución de problemas lingüísticos; 3) Comprensión de la terminología lingüística); K: Nivel alcanzado al finalizar el curso (según el MCER)

A	B	C	D	E	F	G								H						K	
						a	b	c	d	1	2	3	1	2	3						
1	20	Sí	Inglés (B1)	A2	A1	1	2	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	A2-B1
2	22	Sí	Inglés (B1)	A2	A1	1	2	1	3	2	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	B1
3	21	Sí	Inglés (B1)	A2	A2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	B1
4	20	Sí	Inglés (B1)	A2	A2	1	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	B1
5	21	Sí	Inglés (B2)	A1	A2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	B1
6	21	Sí	Inglés (B1) Francés(A1)	A1	A1	1	2	1	3	2	3	1	2	2	3	3	3	2	3	3	B1
7	22	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	1	2	1	3	1	2	1	3	3	3	1	2	2	3	3	A2
8	20	Sí	Inglés (B1) Francés(A1)	A1	A1	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	B1
9	21	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	3	3	2	3	2	3	1	2	2	3	2	3	2	3	3	B1
10	20	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	1	2	1	2	1	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	A2
11	22	Sí	Inglés (B2)	A2	A2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	B1
12	20	Sí	Inglés (B1) Francés (A1)	A2	A2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	B1
13	21	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	1	2	2	3	3	A2-B1
14	20	Sí	Inglés (B1)	A2	A2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	A2-B1
15	21	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	A2-B1
16	22	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	B1
17	20	Sí	Inglés (B1)	A1	A1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	A2
18	20	Sí	Inglés (B1)	A2	A2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	B1

El dato que aparece en gris representa el nivel inicial, que se obtuvo en el análisis de necesidades de la primera sesión. Los valores 1, 2 y 3 se corresponden con *no alcanzado*, *en proceso* y *alcanzado*, respectivamente. Un análisis de los resultados de la tabla anterior nos muestran la mejora experimentada en el grado de adquisición de muchos de los criterios de evaluación. Este crecimiento general se cuantifica tanto desde el punto de vista grupal como individual.

El aumento medio de todos los criterios de evaluación es algo menor de 0.7, aunque aparecen diferencias notables entre los criterios agrupados en G (indicios del desarrollo de la competencia discursiva en su dimensión conceptual y de aplicación) y, los que se reúnen en H (criterios de la conciencia metalingüística como parte de la competencia discursiva (*saber aprender* y *saber estar*)). Mientras los primeros presentan una media de aumento de 0.875, los segundos no alcanzan el 0.5, quedándose en 0.463. El aparente bajo progreso encontrado en el análisis se debe a un problema en la planificación de un *curso cero* universitario, en el que el proyecto docente se confeccionan con varios meses de anterioridad del inicio del curso académico, para ser publicado.

La falta de experiencia en la enseñanza de alumnos chinos y la imposición administrativa nos aportó una incoherencia en nuestra situación de aprendizaje. Algunos de los alumnos ya tenían alcanzados algunos de los criterios de evaluación propuestos para el *curso cero* universitario (ver tablas 2 y 4). En este contexto algunos de los criterios de evaluación fueron de refuerzo para dichos aprendientes.

Ante esta situación en el estudio de nuestro caso y, con el fin de poder valorar el éxito del taller de escritura, distinguimos entre datos obtenidos brutos y netos. Los primeros son los que se obtienen sin tener en cuenta los criterios de evaluación que eran objetivos de aprendizaje y, aquellos que ya se habían alcanzados. Los datos netos se consiguen al descartar los criterios que el alumno había adquirido. De esta forma, el análisis de los netos definitivos es mucho más congruentes con los resultados observados durante el trabajo (ver tabla 3).

Tabla 3. Datos brutos y netos

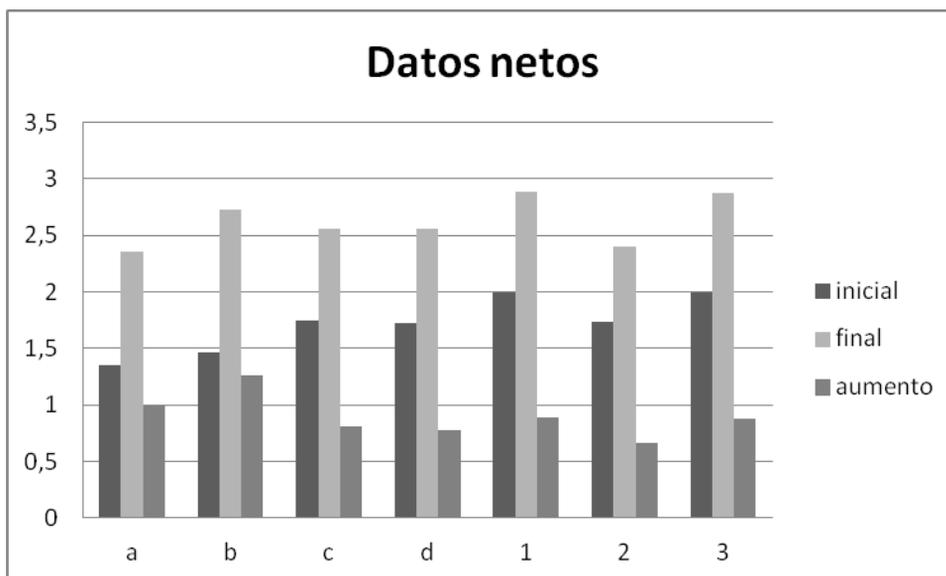
Criterios de evaluación	Datos brutos			Datos netos		
	inicial	final	aumento	inicial	final	aumento
a	1,444	2,389	0,944	1,353	2,353	1
b	1,722	2,778	1,056	1,467	2,733	1,267
c	1,889	2,611	0,722	1,75	2,563	0,813
d	1,722	2,556	0,778	1,722	2,556	0,778
1	2,5	2,944	0,444	2	2,889	0,889
2	1,944	2,5	0,556	1,733	2,4	0,667
3	2,556	2,944	0,389	2	2,875	0,875
Media	1,968	2,675	0,698	1,718	2,624	0,898

El promedio de mejora roza el 0.9, es decir, casi todos los criterios de evaluación analizados aumentaron un nivel su grado de desarrollo. Además, las medias entre los parámetros agrupados en G y los de H se aproximaban bastante, 0.964 y 0.810, respectivamente.

El criterio de evaluación que experimentó una mejora más evidente fue la capacidad de redactar distintos tipos de textos (b), que alcanzó el doble de desarrollo que la de resolver problemas lingüísticos (2). Estos extremos se explican haciendo referencia al nivel inicial de cada uno. Nótese que a y b son los criterios que parten con un menor nivel inicial y son

los que más crecen. Otros criterios de evaluación (1 y 2) con un buen nivel inicial también experimentan mejoras hasta alcanzar los mayores valores finales.

Parece no existir una relación directa entre el nivel inicial que condiciona el éxito del aprendizaje, sino aspectos propios de cada criterio de evaluación. Esta cuestión puede visualizarse en la gráfica 1, en la que se relacionan estos tres aspectos en cada criterio: valor inicial, final y aumento.



Gráfica 1. Relación entre el valor inicial, final y el aumento en cada indicio estudiado. Indicios del desarrollo de contenidos conceptuales y su aplicación (saber y saber hacer) en lengua española: (a) Identifica los distintos tipos de textos; b) Redacta distintos tipos de textos; c) Desarrollo temático, coherencia y cohesión textual; d) Reflexión sobre el desarrollo temático; Autonomía y actitudes (saber aprender y saber estar). Conciencia metalingüística: (1) Conocimiento y reflexión sobre terminología lingüística; 2) Resolución de problemas lingüísticos; 3) Comprensión de la terminología lingüística)

No existe correspondencia evidente entre el grado de inicio y el aumento experimentado por cada criterio de evaluación examinado. Un análisis del grado de éxito de cada criterio nos puede dar una idea aproximada del nivel de dificultad de cada uno de ellos. Consideramos el índice de éxito como el porcentaje de alumnos que aumentan su grado de desarrollo en cada uno de los criterios propuestos. Por ejemplo, en el criterio a, de los 18 alumnos del grupo 17 tenían capacidad de mejora y, todos lo consiguen, por lo que el índice de éxito será del 100%; por el contrario, en el criterio d, que ningún alumno tenía alcanzado al inicio del estudio, sólo 14, el 77.78%, aumentaron su nivel inicial. Estos niveles de éxito quedan reflejados en la tabla 4.

Tabla 4. Resultados de éxito

Criterio de evaluación	Número de alumnos con capacidad de mejora	% de éxito
a	17	100
b	15	93,3333333
c	16	81,25
d	18	77,7777778
1	9	100
2	15	66,6666667
3	8	87,5
Media	14	86,6468254

Aunque el porcentaje de éxito medio 86.65% de todos los criterios de evaluación resultó bastante aceptable, existe una gran diferencia entre lo logrado en algunos aspectos (a, b, 1) y lo alcanzado en otros (d, 2). Estos datos manifiestan los criterios que presentan una mayor dificultad a nuestros alumnos sinohablantes.

En cuanto al examen de las calificaciones alcanzadas por cada estudiante, el resultado general puede apreciarse en la tabla 5. En la misma se señalan la suma de los niveles que han aumentado en los criterios de evaluación, el número de éstos que no tenían capacidad de mejora, ya que lo habían alcanzado antes del curso y, el promedio resultante.

Tabla 5. Promedio de cada alumno. *Suma de los niveles alcanzados. **Número de criterios de evaluación ya adquiridos antes del taller de escritura. P Promedio de subida (P)

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Media
*	5	6	4	4	4	7	7	6	6	5	6	3	6	3	4	4	4	4	4,889
**	1	2	3	3	3	1	1	1	1	1	1	4	0	1	0	3	0	2	1,556
P	0,83	1,2	1	1	1	1,16	1,16	1	1	0,83	1	1	0,857	0,5	0,571	1	0,57	0,8	0,917

Como promedio se obtiene que casi todos los alumnos han aumentado un nivel en todos los indicios en que podían crecer, pero este dato es muy variable. Es posible encontrar estudiantes con un promedio de subida de 0.5 y, otros con cifras de 1.2, lo que indica que aprendientes de nuestro taller ha aumentado dos niveles.

Para intentar encontrar alguna correlación entre las características de cada alumno y su grado de aprovechamiento del aprendizaje se calcularon coeficientes de *correlación de Pearson* entre los distintos parámetros estudiados. Se analizaron los promedios de subida (P) con respecto a la edad (experiencia universitaria previa) de cada alumno (A); P en relación con los niveles iniciales gramatical (E) y semántico-léxico (F); P con respecto al nivel final alcanzado (K); y, finalmente, E y F en correspondencia con K. Los resultados obtenidos fueron los que pueden verse en la tabla 6.

Tabla 6. Coeficientes de correlación de Pearson

	P-A	P-E	P-F	P-K	E-K	F-K
Coeficiente de correlación	0.5347	0.0001	-0.067	0.6244	0.2548	0.4026
$X_{\text{Mean}}(\mu_x)$	0.9166	0.9166	0.9166	0.9166	1.4444	1.3888
$Y_{\text{Mean}}(\mu_y)$	20.778	1.4444	1.3888	2.6111	2.6111	2.6111
σ_x	0.2036	0.2036	0.2036	0.2036	0.5113	0.5016
σ_y	0.8085	0.5113	0.5016	0.5016	0.5016	0.5016

Como se aprecia no existe correspondencia entre los niveles iniciales y la mejora en la puntuación (E y F con respecto a P), pero sí puede apreciarse una ligera relación entre la edad (mayor formación previa) y, el nivel alcanzado con respecto al aumento de la puntuación (A con respecto a P). Se comprueba la existencia de una mayor correlación entre el nivel inicial léxico-semántico (F) y el final (K) que entre éste y el nivel inicial gramatical (E). Sin duda, la madurez de cada estudiante y la formación previa son parámetros definitorios.

8. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de nuestro caso de estudio nos muestra algunas consideraciones para futuras situaciones de aprendizaje con alumnos chinos. El éxito en el taller de escritura se debe al uso de la rúbrica de evaluación, que funciona como una estrategia de motivación intrínseca y fomenta el desarrollo de la elaboración de los textos. Las variables que influyen en los resultados de aprendizaje del taller son las siguientes: la experiencia universitaria del aprendiz chino (que en nuestro caso va unido a la edad de cada sujeto) y, el nivel de contenidos léxico-semántico adquirido con anterioridad (Martín Martín, 2003).

La influencia de los factores anteriores parecen haber contribuido en el desarrollo de los criterios de evaluación en los que han obtenido un menor progreso. Nos referimos a d) reflexión sobre el desarrollo temático y, 2) la resolución de problemas lingüísticos. Es evidente que estos criterios están relacionados con *language awareness* y algunas de las competencias genéricas de *Tuning* del EEES (*saber aprender*). Esta conclusión coincide con las aportaciones de otras investigaciones en los que se expone las dificultades de alejar al aprendiz chino de la memorización de los aspectos teóricos de la lengua y del método gramática-traducción (Nisbert, 2002; Sánchez Griñán, 2009a). Y son un complemento a otros trabajos sobre la influencia de las condiciones personales de los estudiantes chinos en la escritura de una L2 (Mohany Au-Yeung Lo, 1985).

Enseñar a alumnos sinohablantes en el EEES con métodos comunicativos europeos supone que el aprendiz debe comprender el fin de este enfoque. En la investigación de nuestro caso se demuestra que la modalidad de un taller con un sistema de rúbricas es adecuada para conseguir ese fin. De los 18 estudiantes chinos, once llegan al B1 (ver tabla 2). La implicación del alumno en el enfoque comunicativo es fundamental para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Pena, J. M. (2011). "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sino-hablantes", en *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Suplementos SinoELE 5*: 60-81.
- Cabaleiro González, M. B. (2003). "La escritura en L1 y L2.: Estudio empírico", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 16: 33-52.
- Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chan, S. (1999). "The Chinese learner. A question of style", en *Education and Training*, 41, 6/7: 294-304.
- Chang, Yu-Ping (2003). *Factors Affecting Language Learning Strategy Choice: A Study of EFL Senior High School Students in Taiwan*. Texas: M University-Kingsville.
- Celce-Murcia, M y Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Cenoz Iragui, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 449-466.
- Clark, R. y Gieve, S. N. (2006). "On the Discursive Construction of The Chinese Learner", en *Language, Culture and Curriculum* 1, 19: 54-73.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.
- Cortés Moreno, M. (2002). "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", en *Carabela*, 52: 77-98.
- Delors, J., Al-Mufiti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, M. (2004). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hall, C. (1990). "Managing the complexity revising across language", in *TESOL Quarterly*, 24: 43-60.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu, G. (2002). "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", in *Language, Culture and Curriculum*, 15, 2: 93-104.
- Ike, N. J. (1990). "From brainstorming to creative essay: teaching composition writing to large classes", in *English Teaching Forum* 28, 2: 41-43.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Jones, S. y Tetroe, J (1987). "Composing in a second language", in A. Matsuhashi (ed.), *Writing in Real Time*. Norwood, NJ: Ablex, 34-57.
- Jonsson, A. and Svingby, G. (2007). "The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences", in *Educational Research Review*, 2: 130-44.
- Liao, X. (2003). "The need for Communicative Language Teaching in China", in *ELT Journal*, 3, 58: 270.

- Kormos, J. (2012). "The role of individual differences in L2 writing", in *Journal of Second Language Writing*, 21, 4: 390-403.
- Martín Martín, J. M. (2003). "Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español", en *La competencia lingüística en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Mohan, B. y Au-Yeung Lo, W. (1985). "Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors", in *TESOL Quarterly*, 19, 3: 515-534.
- Nisbet, D. (2002). *Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students*. Regent University: ProQuest UMI Dissertation Publishing.
- Oxford, R. (1991). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). "Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool", in *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3: 499-510.
- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). "A review of rubric use in higher education", in *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 4: 435-448.
- Roca de Larios, J. y Manchón Ruiz, R. (2006). "Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela", en *Porta Linguarum*, 6: 63-76.
- Sánchez Griñán, A. (2009a). "Reconciliación metodológica e intercultural. Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", en *Marco ELE*, 8, disponible en <http://marcoele.com/reconciliacion-metodologica-e-intercultural-posibilidades-de-la-ensenanza-comunicativa-de-lenguas-en-china/>, consultado 26 de febrero, 2013.
- Sánchez Griñán, A. (2009b). "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", en *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. MarcoELE suplementos: ELE en China*, disponible en http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchezOgrinan_estrategias.pdf, consultado 26 de febrero, 2013.
- Si-Qing, Ch. (1990). "A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners", in *Language Learning*, 40, 2: 155-187.
- Schneider, J. F. (2006). "Rubrics for teacher education in community college", in *The Community College Enterprise*, 1, 12: 39-55.
- Song, K. H. (2006). "A conceptual model of assessing teaching performance and intellectual development of teacher candidates: A pilot study in the US", in *Teaching in Higher Education*, 11, 2: 175-90.
- Yu, L. (2001). "Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance", in *Tesol Quarterly*, 1, 35: 194-198.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.