

**LA UNIVERSALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES  
ESPAÑOLAS: LOS NUEVOS RETOS EN LA  
ENSEÑANZA DE HABILIDADES COMUNICATIVAS  
ESCRITAS EN LENGUA ESPAÑOLA A LOS ALUMNOS  
INTERNACIONALES DE GRADO**

**THE UNIVERSALITY OF SPANISH UNIVERSITIES:  
THE NEW CHALLENGES IN TEACHING WRITTEN  
COMMUNICATIVE SKILLS IN SPANISH TO  
INTERNATIONAL UNDERGRADUATE STUDENTS**

Ana ZÚÑIGA LACRUZ  
Universidad de Navarra  
[azlacruz@unav.es](mailto:azlacruz@unav.es)

RESUMEN

*Las universidades españolas reciben cada año más alumnos internacionales. Si bien muchos de ellos escogen gran parte de las asignaturas en inglés, algunas materias que han de cursar se imparten exclusivamente en castellano. Por ello, es importante que desarrollen habilidades comunicativas en este idioma. En este trabajo, se va a presentar el programa diseñado desde las asignaturas obligatorias de «Técnicas de comunicación oral y escrita» y «Técnicas de expresión oral y escrita» de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra para ayudar a los estudiantes extranjeros de 1.º en este proceso de adquisición de destrezas comunicativas escritas, centrando la atención de forma especial en un tipo de alumno internacional muy común en la Universidad de Navarra: estudiantes latinoamericanos, estadounidenses o centroeuropeos cuya lengua materna es el español, pero cuyos estudios se han desarrollado siempre en otro idioma (esencialmente, en inglés). Por ello, si bien no presentan excesivas dificultades en la expresión y comprensión oral en castellano, sí las tienen —y muchas— en la expresión escrita.*

Palabras clave: español, enseñanza, escritura, universidad

ABSTRACT

*Spanish universities receive more international students every year. Although many of them choose a large part of the subjects in English, some subjects they have to study are taught exclusively in Spanish. Therefore, it is important that they develop communication skills in this language. In this work, we present the program designed from the com-*

*pulsory subjects for «Técnicas de comunicación oral y escrita» and «Técnicas de expresión oral y escrita» in the Faculty of Education and Psychology of the University of Navarra to help foreign student in first course in this process of acquiring written communication skills, focusing special attention on a type of international student very common at the University of Navarra: Latin American, American or Central European students whose mother tongue is Spanish, but whose studies have always been developed in another language (essentially, in English). Therefore, although they do not present excessive difficulties in oral expression and comprehension in Spanish, they do have them –and many– in written expression.*

Key words: Spanish, teaching, writing, university

«Los alumnos no saben escribir» (Carlino, 2002b: 1). Esta afirmación tan tajante de muchos docentes universitarios se complementa con otra que define el concepto de «metaignorancia»: «Los alumnos no saben que no saben escribir» (Brunetti, Stancato y Subtíl, 2002: 42, citado en Nigro, 2006: 121). De acuerdo con estas premisas, se presenta un problema doble: los estudiantes no saben escribir y, además, no reconocen que no sepan hacerlo. Y por si esto no fuera suficiente, hay que añadir que muchos de los hispanohablantes que estudian en las universidades españolas presentan numerosos problemas en expresión escrita —en gran medida por influencia del inglés y, en ocasiones, del francés— que no perciben como tales. Así pues, ¿cómo se puede enseñar a quien no considera que necesite aprender? La respuesta, como suele ocurrir, es sencilla en teoría y compleja en la práctica: hay que demostrar al estudiante que no sabe y alentarle para que tenga deseo de saber.

Para ello, el docente ha de tomar conciencia de que leer y escribir son habilidades básicas que requieren una enseñanza específica<sup>1</sup> y que se van perfeccionando con la práctica: el alumno recién llegado a la universidad necesita, por tanto, una «alfabetización académica» (Carlino, 2013: 366)<sup>2</sup>, pues se enfrenta a un mundo inicialmente extraño, con una serie de convenciones que «nunca, o casi nunca, ha tenido que respetar en su período formativo

---

<sup>1</sup>Para profundizar en esta cuestión, véase Vargas Franco, 2005: 101-102; Zambrano Rosales y Aragón de Moreno, 2015: 507; Ulloa Herrero, Crispín Bernardo y Béjar López Peniche, s. f.: 4.

<sup>2</sup>Respecto a este término y el de «literacidad», remito a Hernández Rojas, 2012; sobre las fases de alfabetización, consúltese Marucco, 2011.

previo» (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013: 15) y con nuevas exigencias en cuanto a formas discursivas (Carlino, 2006: 23).

Ahora bien, antes de enseñar a correr hay que enseñar a andar. Por tanto, para que los alumnos sean capaces de enfrentarse a la escritura de nuevos géneros textuales en el ámbito universitario, los docentes han de instruirlos en el dominio de los tres planos del lenguaje con los que se construyen: la congruencia (conocimiento general de las cosas y del pensar humano), la corrección (dominio de las normas de una lengua) y la adecuación (dominio de los contextos comunicativos) (Coseriu, 1999)<sup>3</sup>.

Este aprendizaje es el que se persigue a través de las asignaturas de «Técnicas de comunicación oral y escrita» y «Técnicas de expresión oral y escrita» que se imparten en 1.º de Psicología y 1.º de Educación, respectivamente, en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Estas materias se inician siempre de la misma manera: con una actividad que permite, por una parte, diagnosticar los principales fallos de expresión escrita que presentan los alumnos que inician sus estudios universitarios en la citada facultad y, por otra, mostrar al estudiante sus numerosas lagunas en cuestiones de competencia lingüística y comunicativa. A continuación, se va a explicar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza de la escritura con todos los estudiantes y cómo se trabaja de manera más específica con un tipo de alumno internacional muy común en la Universidad de Navarra: latinoamericanos<sup>4</sup>, estadounidenses o centroeuropeos cuya lengua materna es el español, pero cuyos estudios se han desarrollado siempre en otro idioma (esencialmente, en inglés). Por ello, si bien estos estudiantes no presentan excesivas dificultades en la expresión y comprensión oral en castellano, sí las tienen —y muchas— en la expresión escrita.

El tipo de actividad inicial a la que se acaba de aludir (véase anexo 1) consiste en lo siguiente: los estudiantes deben escribir a mano, en un espacio delimitado, un correo electrónico a su asesor o a un profesor para concertar la primera cita (es un texto que antes o después tendrán que redactar)<sup>5</sup>. A través de este escrito se pueden detectar desde el inicio fallos recurrentes (suelen reiterarse año tras año) que se cometen en los tres planos del lenguaje nombrados

---

<sup>3</sup>Remito también a Crismán Pérez, 2016: 25-26 y a Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013: 16-17.

<sup>4</sup>Sobre peculiaridades de este grupo de estudiantes en Estados Unidos, remito al interesante libro de Potowski, 2005.

<sup>5</sup>Sobre los géneros como instrumentos de participación en la vida social, véase Camps Mundó y Castelló Badía, 2013.

anteriormente. Asimismo, se presta atención a las cuestiones formales: tipo de estructura empleada para presentar la información, jerarquización de las ideas por párrafos, etc.

Se corrigen los textos de todos los alumnos y se les señalan todos sus fallos. Además, en la plataforma en red de la asignatura (ADI), se cuelga una plantilla de evaluación que consta de dos grandes bloques: el relativo al aspecto formal (encabezado, cuerpo y despedida) y el de contenido, que se divide, a su vez, en congruencia, corrección, adecuación, jerarquía/orden e imagen global (véase anexo 2). En este documento se presentan los errores más frecuentes de los estudiantes con su correspondiente explicación y sugerencias de mejora que deben tener presentes cuando realicen las siguientes prácticas y para la elaboración de trabajos en otras asignaturas.

En el caso concreto de los alumnos internacionales —y hay que reconocer que cada vez más en el de los españoles—, se presentan, sin excepción, problemas en la acentuación y puntuación, así como en el empleo de mayúsculas y minúsculas. Asimismo, la mayoría tiene serias dificultades con cuestiones léxicas (imprecisión y escasa variedad) y con la estructuración sintáctica de las oraciones (falta de concordancia, inconsecuencias, giros propios del inglés o del francés...). Muchos de ellos reflejan en su producción textual rasgos propios de la oralidad (sencillez sintáctica, redundancias...). En general, tampoco dominan la estructuración de textos (introducción, desarrollo y desenlace): se muestran en no pocos casos incapaces de organizar las ideas de manera jerárquica y de distribuir las ideas en párrafos. A todo ello se debe añadir el desconocimiento de las cuestiones formales: márgenes, sangrado, escritura a bolígrafo y no a lapicero cuando se trata de un texto manuscrito, justificación cuando se trata de un texto mecanografiado, evitar tachones, etc. Coinciden estos fallos con los detectados por investigadores como Moyano<sup>6</sup>:

Problemas discursivos, esto es, de organización de la información en unidades textuales con coherencia interna y en relación con el contexto; problemas de tipo local gramatical, entendidos generalmente como de construcción de oraciones dentro del texto; problemas gráficos, como los relativos a la ortografía y la puntuación. (2006: 2)

Una vez detectados todos estos fallos, se preparan unos informes individualizados de los alumnos internacionales sobre su expresión escrita (también se presta atención a la comprensión lectora) para informar a Coordinación de Estudios de la Facultad de Educación y Psicología y reflexionar sobre el apoyo que requieren (véase anexo 3).

---

<sup>6</sup>Véase también Peña Borrero, 2008: 7.

Para solventar estas dificultades —que, repetimos, afectan a los alumnos internacionales fundamentalmente, pero también a algunos españoles—, se programan, para toda la clase, diversas actividades que se van realizando a lo largo de la asignatura siguiendo un manual titulado *ExpresArte* (para alumnos de Educación) y *ComunicArte* (para los de Psicología) mediante el que se imparte teoría relacionada con cuestiones tales como el esquema de la comunicación, las funciones del lenguaje, las diversas modalidades textuales, la estructuración de las ideas mediante párrafos o los registros lingüísticos, entre otros muchos contenidos. Todo ello se combina con la lectura de diferentes tipos de documentos (fragmentos literarios, artículos de opinión, ensayos...) y con la visualización de vídeos que tienen un nexo en común: aspectos relacionados con la educación para los alumnos de Magisterio Infantil, Magisterio Primaria y las dobles (Pedagogía e Infantil y Pedagogía y Primaria) y aspectos relacionados con la psicología para los estudiantes de esta carrera. Por ejemplo, en las clases de Educación, se trabajan fragmentos literarios de *Historia de una maestra* o *Martes con mi viejo profesor* y se ven vídeos de Javier Urra, César Bona, Alberto Royo o Carles Capdevilla; para los de Psicología, se opta por narraciones, entre otros, del psicólogo Jorge Bucay, que lleva a cabo sus terapias mediante narraciones, y vídeos de Rafael Santandreu o Luis Rojas Marcos.

Asimismo, una vez asentados los conceptos, leídos diferentes fragmentos literarios y vistos diversos vídeos, se procede a la elaboración de textos escritos, principalmente narraciones, descripciones, correos electrónicos y textos expositivo-argumentativos. De esta forma, se trabaja profusamente con los cuatro tipos textuales más recurrentes (narración, descripción, exposición y argumentación), base de los formatos que son exigidos en el ámbito académico universitario (correos electrónicos, trabajos de investigación o reseñas, por ejemplo) y que tendrán que elaborar durante el ejercicio de su profesión (artículos científicos, informes...). Tras haber practicado regularmente con estos tipos discursivos, se procede a realizar una práctica de cada uno de ellos que deberá incorporarse en un trabajo final que supondrá el 50 % de la nota final. Esta práctica procura proyectar al alumno hacia su vida laboral, siguiendo los consejos aportados por López Ferrero (2002: 2) de dar cabida a los textos que se generan al ejercer un oficio<sup>7</sup> y para desarrollar la capacidad de procesar los discursos propios de la disciplina:

---

<sup>7</sup>Véase también Martín del Campo y Martínez Lorca, 2014: 14. Sobre los procesos y productos de la escritura académica, remito a Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2009: 20.

La capacidad de procesar estos discursos y el ejercicio de la profesión o el conocimiento de la disciplina *forman parte de un todo indivisible*, puesto que la disciplina es un tipo de práctica social que se desarrolla a partir del uso de textos. Leer y escribir son prácticas letradas insertadas en prácticas sociales más amplias: están interconectadas con otras tareas y prácticas no verbales, como ejecutar tareas en un laboratorio, diseñar máquinas o infraestructuras, etc. (Morales y Cassany, 2008: 4)

Teniendo en cuenta que los alumnos internacionales requieren un seguimiento más especializado, pues para muchos es la primera vez que se enfrentan a la escritura de textos en español en un contexto académico formal, se prevén actividades específicas como las siguientes: dado que muchos de estos estudiantes presentan problemas en el ámbito de la corrección (sobre todo, en cuestiones de ortografía: acentuación, puntuación y letras), desde la citada plataforma de ADI se puede acceder a un documento elaborado desde la Facultad de Educación y Psicología donde se trabajan cuestiones relacionadas con la correcta escritura de las letras que presentan más dificultad (*g, j, h, v, b, c, z...*), la acentuación y la puntuación.

Asimismo, si el alumno lo solicita, se le preparan ejercicios o explicaciones *ad hoc* teniendo en cuenta sus principales errores: por ejemplo, los relacionados con «porque» y «sino», la acentuación de «cómo», «cuándo» y «dónde», etc.

Además de estas actividades específicas, durante la elaboración de las pruebas se presta una especial atención a estos estudiantes internacionales: se les concede algo más de tiempo, se les indica fallos importantes que han cometido, se les plantea sugerencias de escritura... A todo ello hay que añadir los seminarios propuestos por el Centro de Escritura de la Facultad de Filosofía y Letras, así como la labor desempeñada por ILCE (Instituto de Lengua y Cultura Españolas)<sup>8</sup>.

Gracias a estas medidas, los alumnos internacionales que muestran interés en mejorar su competencia lingüística y comunicativa alcanzan algunos logros: cometen, en general, menos faltas de ortografía, van asimilando el proceso de elaboración de un texto (planificación, revisión y redacción) y tienden a evitar los giros orales y coloquiales. Estos estudiantes van dando pequeños pasos que les permiten tomar conciencia de su propia creación lingüística y textual y generar, a raíz de ello, unos cimientos lingüísticos y comunicativos sobre los que se podrá asentar una aceptable producción de

---

<sup>8</sup>Sus correspondientes páginas webs son las siguientes: <https://www.unav.edu/web/centro-de-escritura> y <http://www.unav.edu/web/instituto-de-lengua-y-cultura-espanolas>.

géneros escritos académicos y profesionales (siempre y cuando, desde luego, permanezca el seguimiento de su escritura por parte de los docentes y el interés del alumno por mejorar su expresión escrita).

Así pues, el problema fundamental detectado en los estudiantes universitarios —especialmente en los internacionales— es que presentan muchas debilidades en el proceso formal de escritura, pues apenas dominan las normas ortográficas y gramaticales del español (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011: 155). Para superar este problema, el docente debe mostrar al alumno que lo tiene y sensibilizarlo respecto al impacto que las prácticas de escritura tienen en la calidad de su aprendizaje; asimismo, hay que presentarle textos relacionados con su disciplina para motivarlo (Wallace, Stariha y Walberg, 2006: 25); finalmente, es imprescindible cuidar el proceso de evaluación, de manera que se dé durante el proceso de composición y sea informativo y formativo (Bañales Faz, Castelló Badía y Vega López, 2016: 16-17).

Una vez hecho esto, se podrá presentar la escritura como instrumento poderoso<sup>9</sup> para que nuestros alumnos —nacionales e internacionales— puedan producir textos académicos y profesionales, transformar el conocimiento, elevar la calidad de sus aprendizajes y desarrollar su pensamiento crítico.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BAÑALES FAZ, G., CASTELLÓ BADÍA, M. y VEGA LÓPEZ, N. A. (coord.) (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Recuperado de: <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf> [Consulta: 18/3/2018].
- CAMPS MUNDÓ, A. y CASTELLÓ BADÍA, M. (2013). «La escritura académica en la universidad». *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 17-36.
- CARLINO, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- CARLINO, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

---

<sup>9</sup>Véase Rojas García, 2017: 36; Peña Borrero, 2008: 9; Carlino, 2002a: 59.

- CARLINO, P. (2002a). «Enseñar a escribir en la universidad: ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?». *Uni-pluri/versidad*, 2, 57-67. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/205> [Consulta: 16/3/2018].
- CARLINO, PAULA (2002b). «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». *Lectura y vida*, 23(1), 6-14. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23\\_01\\_Carlino.pdf/view?searchterm=Carlino](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf/view?searchterm=Carlino) [Consulta: 5/3/2018].
- CONTI DE LONDERO, M. T. y FURLAN, M. G. (2007). *¿Enseñar a escribir o aprender escribiendo en la universidad? Representaciones sociales de escritura de alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba*. Recuperado de: <http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/9.%C2%BA%20PONENCIA%20%20%20CONTI-FURLAN%20Jornadas%202007.pdf> [Consulta: 18/3/2018].
- COSERIU, E. (1999). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- CRISMÁN PÉREZ, R. F. (2016). *El desarrollo de las habilidades comunicativas escritas en lengua española*. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. y Flórez-Romero, R. (2011). «Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.
- Hernández Rojas, G. (2012). «Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas». *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62.
- López Ferrero, C. (2002). «Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales». *Revista Signos. Estudios de Lengua y Literatura*, 35(51-52), 195-215. Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23425/lopezf\\_signos35.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/23425/lopezf_signos35.pdf?sequence=1) [Consulta: 5/3/2018].
- MARTÍN DEL CAMPO, B. y MARTÍNEZ LORCA, M. (2014). «La enseñanza de la escritura académica: una intervención a través del currículum». *@tic: revista d'innovació educativa*, 13, 12-22. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3888/4391> [Consulta: 10/3/2018].
- MARUCCO, M. (2011). «¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?». *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 2, 1-7. Recuperado de: <http://isfd87.bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Marucco.pdf> [Consulta: 8/3/2018].
- MORALES, O. A. y CASSANY, D. (2008). «Leer y escribir en la universidad: Ha-



- cia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos». *Revista Memorialia*. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf) [Consulta: 8/3/2018].
- MOYANO, E. I. (2012). *Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación-acción*. Recuperado de: <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Braidot-Moyano-Natale-Roitte.2008.Ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-como-politica-institucional.pdf> [Consulta: 18/3/2018].
- Nigro, P. (2006). «Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media». *Educación y educadores*, 2, 119-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490208.pdf> [Consulta: 11/3/2018].
- PEÑA BORRERO, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf) [Consulta: 12/3/2018].
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU.* Madrid: Arco Libros.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- Rojas García, I. (2017). «Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas». *Folios*, 45, 29-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a03.pdf> [Consulta: 12/3/2018].
- Ulloa Herrero, J. R., Crispín Bernardo, M. L. y Béjar López Peniche, O. (s. f.). *La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad?* Recuperado de: [http://www.iberomx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp\\_AD-ED\\_La\\_lectura\\_la%20escritura.pdf](http://www.iberomx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp_AD-ED_La_lectura_la%20escritura.pdf) [Consulta: 2/3/2018].
- Vargas Franco, A. (2005). «Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos». *Lenguaje*, 33, 97-125. Recuperado de: <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4818> [Consulta: 18/3/2018].
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). «Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos». *Innovación educativa*, 9(49), 19-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414968004.pdf> [Consulta: 28/2/2018].
- Wallace, T., Stariha, W. E. y Walberg, H. J. (2006). «Cómo enseñar a hablar, a

escuchar y a escribir». *Serie prácticas educativas*, 14. Recuperado de: <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/spaw2/uploads/images/file/C%C3%B3mo%20ense%C3%B1ar%20a%20hablar.pdf> [Consulta: 1/3/2018].

Zambrano Rosales, J. y Aragón de Moreno, A. (2015). «Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos». *Educere*, 19(63), 499-511.

### Anexo 1: actividad inicial

- **Escribe a continuación un correo a tu asesor para presentarte brevemente y concertar una cita.**

<b>Para</b>
<b>Asunto</b> _____

## Anexo 2: plantilla de evaluación de la actividad inicial

CRITERIOS		CUESTIONES MEJORABLES
ASPECTO FORMAL	Encabezado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dado que no se sabe exactamente en qué momento leerá nuestro receptor el correo, hay que evitar las expresiones del tipo «<i>*Buenos días</i>», «<i>*Buenas tardes</i>» o «<i>*Buenas noches</i>» y optar por «<i>Estimada profesora Pérez</i>» o «<i>Estimada Sara</i>», por ejemplo (es preferible, además, cuando se escribe «<i>profesora</i>», que después vaya el apellido, no el nombre de pila).</li> <li>No se escribe coma, sino dos puntos: «<i>*Buenos días Profesora Sara,</i>» / «<i>Estimada profesora Pérez.</i>».</li> </ul>
	Cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo primero que se debe hacer en un correo, cuando el receptor apenas nos conoce, es presentarse (nombre, apellidos y curso).</li> <li>No se respeta la estructura propia del correo (saludo/encabezado, presentación, desarrollo, agradecimiento, despedida) ni se divide la información en párrafos.</li> </ul>
	Despedida	<ul style="list-style-type: none"> <li>El cierre de «<i>*Saludo.</i>» no es pertinente. Además, nunca se pone detrás punto, sino una coma: «<i>Un saludo,</i>», «<i>Un cordial saludo,</i>», «<i>Saludos,</i>», «<i>Saludos cordiales,</i>», «<i>Atentamente,</i>», etc.</li> <li>El nombre debe ir en línea aparte (ligeramente desplazado hacia la derecha) y nunca ha de llevar punto: «<i>*Juan.</i>» / «<i>Un cordial saludo,</i> <i>Juan.</i>».</li> </ul>

Anexo 2: plantilla de evaluación de la actividad inicial (continuación)

CRITERIOS		CUESTIONES MEJORABLES
REDACCIÓN DEL CORREO	Congruencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiteración de palabras iguales o similares (se puede recurrir a los pronombres, a las omisiones, a los sinónimos...): «<i>*sobre mis estudios, empecé estudiando en un Centro Escolar llamado Santa Juana y también fui a estudiar al colegio Miralles, la E.S.O la he hecho en el instituto llamado Vandrades y estudie...</i>» / «<i>y le escribo para informarle sobre mis estudios previos. Cursé educación primaria en los centros escolares Santa Juana y Miralles, y ESO y Bachillerato de Ciencias en el instituto Vandrades...</i>»; «<i>*Las asignaturas que más me gustaban, eran: matemáticas y biología, sin embargo no me gustaban las asignaturas de lengua ni historia...</i>» / «<i>Mis asignaturas preferidas fueron “Matemáticas” y “Biología”; las que menos me agradaron, “Lengua” e “Historia”</i>».</li> <li>• Falta de coherencia en el uso de los tiempos verbales: «<i>*E.S.O la he hecho en el instituto llamado Vandrades y estudie el Bachillerato de ciencias en el mismo...</i>» / «<i>Cursé educación primaria en los centros escolares Santa Juana y Miralles, y ESO y Bachillerato de Ciencias en el instituto Vandrades</i>».</li> <li>• Cambios en el modo de dirigirse al receptor («usted» y «tú»): «<i>*Le escribo... decirte</i>» / «<i>Le escribo... decirle</i>».</li> </ul>

Anexo 2: plantilla de evaluación de la actividad inicial (continuación)

CRITERIOS		CUESTIONES MEJORABLES
REDACCIÓN DEL CORREO	Corrección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los vocativos, separados por coma: «<i>*Buenos días Profesora Sara</i>» / «<i>Buenos días, profesora Pérez</i>» (en un correo formal y cuando no se sabe en qué momento se va a leer el correo, tal y como se ha expuesto más arriba, hay que evitar las expresiones del tipo «<i>*Buenos días</i>»; cuando se tiene cierta confianza con el receptor, cabe la posibilidad de escribir «<i>Hola, Sara</i>», por ejemplo).</li> <li>• Las profesiones, siempre con minúscula: «<i>*Profesora Sara</i>» / «<i>profesora Sara</i>». Lo mismo sucede con las fórmulas de tratamiento: «<i>*Gracias, Don Pedro</i>» / «<i>Gracias, don Pedro</i>».</li> <li>• Los elementos relacionados pero independientes requieren una pausa mayor que coma: «<i>*Le escribo este correo para informarle sobre mis estudios, empecé estudiando...</i>» / «<i>Le escribo este correo para informarle sobre mis estudios. Empecé...</i>».</li> <li>• Los sonidos –ce y –ci se escriben siempre con «c»: «<i>*empezé</i>» / «<i>empecé</i>».</li> <li>• Los nombres comunes, con minúscula: «<i>*en un Centro Escolar llamado Santa Juana...</i>» / «<i>en un centro escolar llamado Santa Juana...</i>».</li> <li>• Las siglas, sin puntos: «<i>*E.S.O.</i>» / «<i>ESO</i>».</li> <li>• Las palabras agudas acabadas en vocal, –n o –s deben llevar tilde: «<i>*estudie</i>» / «<i>estudié</i>».</li> </ul>

Anexo 2: plantilla de evaluación de la actividad inicial (continuación)

CRITERIOS		CUESTIONES MEJORABLES
REDACCIÓN DEL CORREO	Corrección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los nombres de las asignaturas se deben escribir en mayúscula: «<i>*Las asignaturas que más me gustaban, eran: matemáticas y biología, sin embargo no me gustaban las asignaturas de lengua ni historia</i>» / «<i>Mis asignaturas preferidas fueron “Matemáticas” y “Biología”; las que menos me agradaron, “Lengua” e “Historia”</i>». Deben, además, ir entre comillas; «<i>*con la asignatura de técnicas</i>» / «<i>con la asignatura de “Técnicas”</i>».</li> <li>• No se debe separar sujeto de predicado mediante coma: «<i>*Las asignaturas que más me gustaban, eran: matemáticas y biología</i>» / «<i>Las asignaturas que más me gustaban eran “Matemáticas” y “Biología”</i>».</li> <li>• Delante de «<i>sin embargo</i>» suele escribirse punto o, preferiblemente, punto y coma; detrás, <b>siempre</b> coma: «<i>*biología, sin embargo no me gustaban las asignaturas...</i>» / «<i>“Biología”; sin embargo, no me gustaban las asignaturas...</i>».</li> <li>• Los meses del año y los días de la semana, en minúscula: «<i>*Mayo</i>» / «<i>mayo</i>».</li> <li>• La estructura «<i>*en base a</i>» es incorrecta, pues debe ser «<i>con base en</i>»: «<i>*en base a esta experiencia...</i>» / «<i>con base en esta experiencia...</i>».</li> <li>• Ruptura de la estructura sintáctica (el sujeto es «<i>La media</i>», no «<i>yo</i>»): «<i>*La media del bachillerato y de la pau saqué un 7'3</i>» / «<i>La media del bachillerato y de la PAU fue un 7.3</i>».</li> </ul>

Anexo 2: plantilla de evaluación de la actividad inicial (continuación)

CRITERIOS		CUESTIONES MEJORABLES
REDACCIÓN DEL CORREO	Corrección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los decimales deben escribirse con punto o con coma (es más recomendable aquel), nunca con apóstrofo: «<i>*7'3</i>» / «<i>7.3</i>» o «<i>7,3</i>».</li> <li>• El adverbio «solo» ya no lleva tilde, salvo en casos de ambigüedad (prácticamente inexistentes): «<i>*tan sólo</i>» / «<i>tan solo</i>».</li> <li>• La estructura «<i>*en relación a</i>» no es correcta; debe sustituirse por «<i>con relación a</i>» o «<i>en relación con</i>»: «<i>*a mejorar en relación a la forma de escribir</i>» / «<i>a mejorar con relación a / en relación con la forma de escribir</i>».</li> <li>• Infinitivo independiente: «<i>*Por último decirte...</i>» / «<i>Por último, quisiera decirle...</i>».</li> </ul>
	Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras coloquiales, propias de la oralidad: «<i>*resulta que conocí...</i>» / «<i>conocí...</i>»; «<i>*Metiéndome con la asignatura...</i>» / «<i>Con relación a... / En relación con la asignatura...</i>».</li> <li>• En los correos formales hay que dirigirse al receptor de «<i>usted</i>» y no de «<i>tú</i>» (salvo que se nos indique lo contrario): «<i>decirte</i>» / «<i>quisiera decirle</i>».</li> </ul>
	Jerarquía / orden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que plantear un orden lógico de presentación de la información. Así pues, si se alude a la etapa de ESO y bachillerato, lo razonable será indicar, acto seguido, la media obtenida junto a la PAU. Después, se aludirá al encuentro con un psicólogo y a la decisión de estudiar Psicología.</li> </ul>



**Anexo 2: plantilla de evaluación de la actividad inicial** (continuación)

CRITERIOS		CUESTIONES MEJORABLES
REDACCIÓN DEL CORREO	Imagen global	<ul style="list-style-type: none"><li>• La información se presenta de manera desordenada y sin distribución en párrafos. Asimismo, se infringen numerosas normas idiomáticas (corrección), hay errores de congruencia (incoherencia en el uso de los tiempos verbales, imprecisiones léxicas, repetición de palabras...) y de adecuación (en un contexto académico se requiere acudir al registro formal, evitando los coloquialismos y giros propios de la oralidad). Además, no se respeta la estructura propia del correo ni los aspectos formales que lo caracterizan.</li></ul>

### Anexo 3: informes de alumnos internacionales

Informe de un alumno de 1.º de Psicología de origen español y residente en Luxemburgo que ha recibido su educación formal en lengua francesa.

		ALUMNO / GRADO
CRITERIOS		(PSICOLOGÍA)
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ESCRITA	<b>Congruencia</b> (conocimiento general de las cosas y el pensar humano)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición de palabras.</li> <li>• Imprecisión léxica.</li> <li>• Imprecisión en el planteamiento de ideas y omisión de información relevante.</li> <li>• Falta de concisión en la presentación de la información.</li> <li>• Incoherencia verbal (combinación incongruente de tiempos verbales).</li> </ul>
	<b>Corrección</b> (dominio normas del español)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntuación (empleo erróneo de la mayoría de los signos).</li> <li>• Combinación de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra («*ANdRÉS»).</li> <li>• Problemas de acentuación.</li> <li>• Estructuras sintácticas erróneas (influencia del francés: galicismos, preposiciones que no corresponden...).</li> </ul>
	<b>Adecuación</b> (dominio contextos comunicativos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgos propios de la oralidad en los textos escritos (reiteración, sintaxis sencilla —más coordinación que subordinación—, vacilaciones léxicas, rupturas sintácticas, falta de planificación del discurso...).</li> </ul>
	<b>Jerarquía /orden</b>	√
	<b>Imagen global</b>	Presenta problemas con la acentuación, la puntuación y la estructuración sintáctica (se rastrean en algunos de sus textos rasgos orales: redundancia, sintaxis sencilla...). Falla en el aspecto formal: no hay sangrado, no hay respeto de los márgenes... Tiene algunas dificultades de comprensión lectora.

**Anexo 3: informes de alumnos internacionales** (continuación)

Informe de una alumna de 1.º de Pedagogía y Magisterio en Educación Infantil de origen latinoamericano que ha recibido su educación formal en lengua inglesa.

		ALUMNA / GRADO
CRITERIOS		(PEDAGOGÍA + INFANTIL)
<b>EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ESCRITA</b>	<b>Congruencia</b> (conocimiento general de las cosas y el pensar humano)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprecisión léxica.</li> <li>• Reiteración de palabras.</li> <li>• Falta de concisión y brevedad.</li> </ul>
	<b>Corrección</b> (dominio normas del español)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de acentuación.</li> <li>• Problemas de puntuación (esencialmente, con la coma).</li> </ul>
	<b>Adecuación</b> (dominio contextos comunicativos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgos propios de la oralidad en los textos escritos (reiteración, sintaxis sencilla –más coordinación que subordinación–, vacilaciones léxicas, rupturas sintácticas, falta de planificación del discurso...).</li> </ul>
	<b>Jerarquía /orden</b>	Algunos problemas con la organización de ideas (no se unifican, no se avanza en la información aportada...).
	<b>Imagen global</b>	Presenta fallos importantes de acentuación (no distingue sílaba tónica y, por tanto, no logra acentuar correctamente), así como en la puntuación (sobre todo, con el empleo de la coma). Tiende a la repetición de palabras e ideas y se pueden rastrear en sus textos giros propios de la oralidad. Tiene fallos en la presentación formal: hay tachones, no se respetan los márgenes... Puede tener alguna dificultad para comprender textos escritos.