



La conexión entre lectura y escritura mediante el uso del corpus para la enseñanza del español como lengua extranjera en Taiwán

Lo Hsueh Lu 呂羅雪¹

Recibido: 20 de noviembre de 2017 / Aceptado: 21 de febrero de 2020

Resumen. Este artículo estudia la interacción entre lectura y escritura mediante el uso del corpus de enseñanza de español como lengua extranjera de Taiwán. La lectura proporciona muestras fundamentales de gramática, sintaxis y léxico que puede ser útiles para el proceso de escritura. Por tanto, la lectura y la escritura se complementan mutuamente si se enseñan de forma conjunta. Teniendo esto en cuenta, el artículo propone, en primer lugar, una breve revisión sobre la integración entre la lectura y la escritura, además de exponer las características de la expresión escrita en ELE. En segundo lugar, sintetiza los aspectos más relevantes de la descripción del texto de lectura, los cuales ayudarán a los aprendices a generar y organizar ideas de sus propios escritos y a aplicar determinadas estrategias de escritura eficaz. Finalmente, el artículo ofrece dos modelos esquemáticos que pueden orientar la escritura a través de los resultados conseguidos de análisis de corpus de aprendices de español como lengua extranjera de Taiwán.

Palabras clave: lectura, escritura, corpus, enseñanza de español como lengua extranjera.

[en] Connecting reading and writing through using corpus for teaching Spanish as a foreign language in Taiwan

Abstract. This study examines the connection between reading and writing by using Corpus to teach Spanish as a foreign language in Taiwan. Reading provides essential knowledge and information related with grammar, vocabularies and sentence for a written text. Therefore, reading and writing complement each other in such a way that they give the language teacher more opportunities to create a dynamic classroom atmosphere and the learners more opportunities to practice their skills in learning how to describe, narrate as well express their feelings. In this paper, first of all we will briefly revise the interaction of reading and writing as well as the processes of writing in Spanish as a foreign language. Secondly, we will summarize the aspects that are relevant to the language structures used in a text, which will allow the learners to generate and organize ideas for their compositions, and to apply the strategies they will need in order to write efficiently. Finally, we will offer two models to help the students write in classroom by basing on the results gained from the linguistic corpora for the Taiwanese learners of Spanish.

Keywords: reading, writing, corpora, teaching Spanish as a foreign language.

Cómo citar: Lu, Lo Hsueh 呂羅雪 (2020). La conexión entre lectura y escritura mediante el uso del corpus para la enseñanza del español como lengua extranjera de Taiwán, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 81, 163-180, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.67937>

¹ Universidad Providence, Taiwán. Correo electrónico: slo@pu.edu.tw

Índice. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Conexión entre lectura y escritura. 2.2. Estudios centrados en la escritura de la lengua extranjera. 2.3. Gramática, sintaxis y léxico relacionados con la escritura. 2.4. Enfoques para la enseñanza de la escritura. 2.5. Problemas que tienen los alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera. 3. Estudios sobre los exámenes DELE B1. 4. Esquemas de la escritura. 5. Conclusiones. Bibliografía

1. Introducción

Desde el punto de vista esencial del método comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras, las cuatro destrezas lingüísticas se integran e interaccionan entre sí en el proceso del aprendizaje. La lectura y la escritura ya no son dos asignaturas separadas. La lectura no sólo es considerada vital para proveer de conocimientos lingüísticos fundamentales a los aprendices, sino que también ayuda a aprender cómo escribir con facilidad. Porque cuando más lea un estudiante más grande será su capacidad para escribir por las importantes funciones que ejerce la comprensión lectora en el desarrollo de la lengua meta como input. Esto es debido a que la lectura proporciona conocimientos fundamentales de gramática, sintaxis y léxico para formentar la habilidad comunicativa intrínseca que necesita uno cuando escribe.

Según Thames (2005), leer es un proceso activo. Hace que los alumnos participen activamente y conecten con su propia experiencia al leer el texto. Así que los textos se pueden aprovechar como un punto de partida para lograr un rendimiento último a la hora de poner en práctica la destreza de la expresión escrita. Pero por la complejidad del proceso de escribir, casi siempre queda desatendido en el aula de lenguas extranjeras. Las razones son varias. La mayoría piensa que falta un método ideal para enseñar cómo escribir a los aprendices no nativos del español por ejemplo, Cassany (2005) afirma que los profesores marginan esta destreza simplemente por el trabajo que conlleva la corrección de los textos de los aprendices. Sabemos que el chino y el español son dos lenguas que presentan una gran desfase en su modo expresivo. Yu (2011) indica que tal desigualdad entre ellas surge no solo por medio de las disciplinas fonológicas, las reglas gramaticales y la léxica, sino también por las estructuras oracionales. Esto nos crea la conciencia de que, en la enseñanza del español a los alumnos sinohablantes, tenemos que encontrar una manera eficaz para facilitarles la escritura de la composición. Por eso, en el presente trabajo, queremos ofrecer modelos esquemáticos que pueden orientar la escritura basándose en lo que hemos conseguido de nuestros corpora lingüísticos para mostrar los aspectos gramaticales, oracionales y léxicos que se utilizan habitualmente en la expresión escrita por parte de los hispanohablantes. Esperamos que las sugerencias didácticas de nuestra investigación ayuden a desarrollar las habilidades escritas de los estudiantes para lograr mejores resultados académicos.

2. Marco teórico

2.1 Conexión entre lectura y escritura

Kroll (1991) argumenta que el método tradicional pide a los alumnos aprender a escribir escribiendo. Por lo tanto, la lectura tiene poco que ver con la adquisición de la escritura. Sin embargo, la lectura por su parte puede brindar abundantes

materiales originales como modelos para los alumnos que los necesitan en la práctica de la escritura tanto de lengua primera como de lengua extranjera. En realidad, la lectura ofrece informaciones útiles textuales y lingüísticas, tales como la organización del contenido, gramática, sintaxis y léxico. Thames (2005) señala que leer bien es para escribir bien. El recomienda a los profesores que preparen materiales adecuados para el buen desarrollo del texto escrito, porque éstos sirven como modelos para la escritura. Entonces hay que seleccionar con mucho cuidado los textos según el tema y el contenido. Además, Thames (2005) muestra unas ventajas que da la lectura por la destreza de escribir:

- (1). Informaciones para inspirar ideas. Los textos tratan de una variedad de temas y contenidos que pueden ayudar a los alumnos a encontrar materiales interesantes y necesarios para desarrollar en la composición. Leer bien y mucho sin duda alguna les ayuda a expresar ideas con facilidad cuando escriben.
- (2). Las estrategias que adquieren en la clase de lectura son importantes. En cuanto al conocimiento cognitivo, las estrategias proveen a los alumnos de la capacidad de comprender bien la gramática, y al mismo tiempo, de analizar correctamente la organización de las ideas principales y subordinadas del texto. En cuanto al conocimiento metacognitivo, las estrategias les entrenan para saber cuándo utilizarlas y qué estrategias necesitan para solucionar los problemas cuando leen. El uso de las estrategias justifica la habilidad cognitiva y metacognitiva que han conseguido los aprendices (Hughey, Wormuth y Jacob, 1983).
- (3). Los textos que leen los alumnos en la clase de lectura sirven como materiales con los que se aprovechan para mejorar la competencia ortográfica y aumentar su vocabulario. Respecto al léxico, no sólo deben aprender nombres, verbos o adjetivos y sus funciones, sino también las colocaciones o las unidades léxicas. Al observar lo que escriben los nativos, los alumnos aprenden a dominar cómo escribir las oraciones, tales como el orden de sujeto, verbo, complemento directo o circunstancial, y cómo estructurar las oraciones compuestas como adjetivas, sustantivas y adverbiales.
- (4). Los textos que leen los alumnos se utilizan como modelos para mostrar cómo organizar bien las ideas en una composición, tales como el comienzo, la argumentación y la conclusión. También cómo describir a las personas o narrar los sucesos.
- (5). Leer es como un recurso de creatividad para escribir. Leer constantemente es una buena costumbre, que afecta positivamente a la escritura.

En definitiva, existen muchas ventajas cuando se integra la lectura con la escritura. Leer explícitamente con estrategias tanto textuales como lingüísticas es valioso para los alumnos de español, especialmente en el aula por la orientación de los profesores.

2.2 Estudios centrados en la escritura de la lengua extranjera

Arias Fuentes (2008) ha hecho una buena revisión sobre el proceso de la escritura. En primer lugar, se refiere al modelo de Hayes y Flower (1980), suponiendo tres etapas en el proceso: pre-escritura, escritura y re-escritura, que apunta a los

términos tradicionales, según Cassany (1998). Más tarde, Bourdin y Fayol (2002) proponen otro modelo, que contiene la utilización de los recursos cognitivos durante el proceso de escribir, los cuales contiene un aspecto muy relevante, que se refiere a los conocimientos lingüísticos que uno domina. Probablemente, estos dos modelos son más productivos en cuanto a las consecuencias pedagógicas y a las investigaciones acerca de la expresión escrita en lenguas extranjeras.

A partir de los años setenta y ochenta, De Beaugrande (2001) aporta sus perspectivas centradas en el texto y el discurso, o el tipo textual, es decir la retórica contrastiva del texto, porque cada lengua contiene un sistema retórico propio que se manifiesta mediante diferentes formas de organización de ideas (Lira Dias, 2010).

En cuanto al enfoque de la enseñanza de la escritura, debemos mencionar dos grupos que se corresponden con los distintos métodos, uno centrado en el producto de la escritura y el otro fijado en el proceso de la escritura. El primer método presta atención al resultado de la escritura. En otras palabras, pone un énfasis especial en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva principalmente lingüística, donde Arias Fuentes (2008) añade que el dominio de la gramática, la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía son las habilidades fundamentales para componer un texto. Además, hay que incluir aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación de la lengua en el contexto.

Por último, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) se hace eco de las teorías sobre el micro y macro-estructura de los textos para la enseñanza de la escritura. Nos recomienda trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en los aspectos más concretos acomodándose al nivel del español de los aprendices.

2.3 Gramática, sintaxis y léxico relacionados con la escritura

Díaz Blanca (2013) como los otros investigadores (Cassany, 1993 y 1994; Montolío, 2002 y Morales, 2010) reconoce el papel crucial de los conocimientos gramaticales en la escritura. Él cree que los contenidos gramaticales ocupan un espacio significativo para confirmar el uso correcto y adecuado cuando se construyen las frases. Igualmente, Seco (1973) considera que la gramática no se enseña sólo para la competencia comunicativa, sino que forma parte activa en el proceso de comprensión y composición. Además, Yu (2011) también pone énfasis en la competencia lingüística que uno debe poseer como escritor. Ella argumenta que el conocimiento del sistema lingüístico influye directamente en la calidad del texto, dado que el dominio lingüístico será responsable de una buena composición.

En cada etapa de la escritura, es necesario desarrollar contenidos gramaticales vinculados con los tiempos y aspectos verbales; las estructuras oracionales simples o subordinadas, palabras o combinaciones de palabras. Además, también es imprescindible el conocimiento sobre la tipología del texto, es decir la organización de las ideas que planean escribir.

Acerca de las características gramaticales, en el caso del texto descriptivo, hay que saber utilizar sustantivos, adjetivos, unidades léxicas como sustantivo+de+sustantivo sustantivo+adjetivo, verbos copulativos, tiempo presente de indicativo y oraciones subordinadas adjetivas. En el tipo textual narrativo, se deben usar pronombres, adverbios, conjunciones, unidades de

verbo+preposición+sustantivo, preposiciones, pretérito indefinido, pretérito imperfecto, oraciones subordinadas sustantivas y adverbiales para narrar los sucesos e indicar referencias temporales y situacionales (Rodríguez, 2012).

La sintaxis es la parte de la gramática que permite seleccionar el orden en el que uno presenta la información. Es la lógica del pensamiento del autor y produce la intercomunicación entre el autor y el lector. En un texto existen oraciones breves y largas. Según las características oracionales, hay frases simples, yuxtapuestas y compuestas, que se llaman también complejas. Las oraciones constituyen las ideas donde uno quiere expresar. Cassany (1990) señala que la escritura se centra básicamente en el ámbito de la oración: las categorías de la oración y la concordancia interoracional. Así que la consciencia oracional debe incluir cómo construir las oraciones simples y subordinadas para estructurar párrafos de información que constituyen el texto.

Refiriéndose al léxico, sabemos que hay vocabulario de nivel básico y avanzado. En la primera mitad de los noventa empezaron a aparecer los primeros estudios en español sobre el fenómeno de las colocaciones; por ejemplo los de Mendivil (1991) e Írsula (1992). Estos autores piensan que las colocaciones son “las combinaciones frecuentes de dos o más palabras, que se unen en el seno de una frase para expresar determinados acontecimientos en situaciones comunicativas establecidas” (Koike 2001). Corpas Pastor (1996), sin duda alguna, la pionera en el estudio de las colocaciones léxicas en la lengua española, ofrece la siguiente definición del término colocación: son unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica. A continuación tenemos que mencionar a dos autores que han destacado por su contribución al estudio de las colocaciones. Uno es Lewis (2000), quien indica que “collocations are words that are placed or found together in a predictable pattern”. Por otro lado, Zuluaga (2002) indica que son combinaciones de, por lo menos dos lexemas en relación hipotáctica, fijadas por el uso lingüístico social. De todos modos, la definición de Corpas Pastor es la mayormente aceptada entre los profesores de enseñanza del español como lengua extranjera. A principios de este siglo, en la monografía sobre las colocaciones léxicas, Koike (2001) aporta la propuesta más completa y rigurosa de todas las analizadas. El define las colocaciones como “un vínculo léxico-semántico condicionado por la sintaxis” y señala tres características formales y tres semánticas. Además, otros estudiosos también afirman que las colocaciones tienen estructuras y características gramaticales fijas, y se componen de dos o más palabras, incluso los modismos o las frases hechas (Alvarez y Chacón, 2003). En otras palabras, las colocaciones son un tipo de unidades fraseológicas que están formadas, generalmente, por dos palabras que suelen aparecer juntas en el discurso siendo una de ellas el núcleo que determina la elección de la otra (Navajas Algaba, 2006). Estas estructuras de unidades de palabras se consideran también como combinaciones de palabras y sobre las que se demuestra un creciente interés a lo largo de los últimos treinta años referentes a la enseñanza del español. González Grueso (2006) indica que las colocaciones son las frases hechas y la adquisición de dichas estructuras por parte de los hablantes de la lengua materna se usan de forma inconsciente, porque es la

tradición. Sin duda alguna, las colocaciones son elementos indispensables del discurso natural para dar cuenta de las producciones lingüísticas reales y para disfrutar de la riqueza del lenguaje español. Es evidente que la gramática, sintaxis y léxico se apoyan entre sí formulando los elementos fundamentales para componer un texto.

2.4 Enfoques para la enseñanza de la escritura

En general, los métodos para enseñar cómo escribir se clasifican en dos grupos que se corresponden con los dos grandes apartados en la teoría: los métodos centrados en el producto de la escritura y los métodos centrados en el proceso de la escritura. (Cumming y Riazi, 2000). La investigación acerca del desarrollo de la expresión escrita revela que los enfoques para enseñar cómo escribir han ido cambiando a través del tiempo. En los años setenta el énfasis estaba puesto en el texto en sí, es decir, en el producto de la escritura. Sin embargo, en los años ochenta el punto de vista dominante cambió al cognitivo y psicológico, pues estaba centrado en el proceso de la escritura (Salvador, 2008). Los centrados en el producto dan más importancia al resultado de la escritura. Estos ponen un énfasis especial en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva bien de nivel micro-estructural o macro-estructural (Salvador, 2008). Hernández y Quintero (2001) explican que este enfoque se basa en la enseñanza de la gramática y la tipología de los textos. El dominio tanto de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía como de la conciencia de la organización del texto son las habilidades necesarias para componer un texto. En cambio, hay otro enfoque que propone la escritura como medio no solo de enseñar rasgos gramaticales, sino de prestar atención a los procesos, donde se integran todas las destrezas cuando uno aprende la lengua extranjera (Carlino, 2008).

Según Arias Fuentes (2008), los enfoques de enseñanza de la escritura deben encaminar hacia la integración de sus puntos más fuertes con el fin de llegar que uno no descuide ninguno de los aspectos importantes en la escritura de una composición. Esto coincide con el tema principal de nuestro trabajo, porque queríamos hacer una propuesta sobre la colaboración entre lectura y composición. La lectura sirve como modelo de los aspectos lingüísticos donde aprenden los alumnos de español como lengua extranjera. El texto es como un espejo reflejando los usos gramaticales que utilizan habitualmente en forma escrita los nativos españoles, y al mismo tiempo las ideologías que ellos transmiten en el texto. Esperamos que los modelos esquemáticos que ofrece nuestro estudio puedan guiar para escribir una composición que se acomode a los requisitos de DELE B1 para conseguir la graduación de la universidad.

2.5 Problemas que tienen los alumnos taiwaneses de español como lengua extranjera

La mayor diferencia entre las lenguas europeas y el idioma chino se deriva de la expresión verbal. En las lenguas indoeuropeas tales como el inglés o el español, se expresan los tiempos presente, pasado y futuro así como los aspectos progresivos y perfectivos mediante las inflexiones verbales. El tiempo indica en la línea temporal la posición del presente, pasado o futuro, con respecto a la relación relativa entre un evento y un tiempo, mientras que el aspecto se expresa mediante el verbo auxiliar y la inflexión verbal para distinguir las diferencias entre lo perfectivo y lo imperfectivo. (Comrie 1976). En contraste, el chino-mandarín no marca el tiempo ni el aspecto para la morfología

verbal, sino que viene señalado por adverbios, perífrasis adverbiales, argumentos y los marcadores contextuales para distinguir los aspectos gramaticales (Lu, 2011).

Fang (1993) hizo una investigación sobre el análisis de errores en la adquisición de español como lengua extranjera por los alumnos taiwaneses cuya lengua materna es el chino. El resultado abarca los errores del subjuntivo (62%), el pretérito indefinido y el imperfecto (39%). Mao (2001) estudió la problemática del aprendizaje de los verbos españoles para los alumnos taiwaneses. Se encontraron 1,144 errores verbales cometidos en las composiciones. Hay 314 errores sobre la elección del tiempo verbal y 190 errores sobre la elección del modo verbal. Según Cortés Moreno (2009), la conjugación verbal es la que mayores quebraderos de cabeza causa a los alumnos taiwaneses. Principalmente, la dificultad cae en cómo utilizar bien los modos indicativo y subjuntivo, así como los pretéritos imperfecto, indefinido y perfecto de indicativo, porque no existen en su lengua materna china. Tseng (2008) en su tesina de Máster analizó los errores cometidos por 60 alumnos universitarios taiwaneses. Descubre que los errores de los verbos, sobre todo los de modos y tiempos formulan el mayor problema.

Lu (2016) estudia los errores cometidos en las composiciones escritas por parte de los alumnos sinohablantes e indica que hay más errores gramaticales que ortográficos, sobre todo en el uso de los tiempos y modos verbales. Los errores cometidos en el uso de los artículos y las preposiciones ocupan el segundo y el tercer lugar entre todos los problemas. En cuanto a las estructuras oracionales, se cometen también muchos fallos en las frases complejas, especialmente en las subordinadas adjetivas y sustantivas.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en Taiwán, Lu y Lin (2004) indican que en 24 composiciones escritas por los alumnos taiwaneses se han cometido más errores de “verbo + preposición” que otras combinaciones de palabras. Parece que dicho tipo ha sido difícil de dominar para los aprendices que estudian español como lengua extranjera. Esto coincide con los resultados de la investigación hecha por Hu (2015), encontrando que el porcentaje más alto de errores cometidos por los alumnos sinohablantes son las perífrasis de tipo “verbo + preposición”, tales como “despedirse de (83%)”, “en cuanto a (87%)”, “estar preocupado por (63%)”, “tardar en (77%)”, “pensar en (48%)”, “soñar con (80%)” y “rellenar con (31%)”. Lu (2006) ha realizado un estudio sobre el análisis de las composiciones escritas por los alumnos de español como L2 de una universidad nacional en Taiwán. Los resultados muestran que la combinación “sustantivo + preposición +sustantivo” es la preferida por los alumnos y también la tipología de uso más frecuente en la lengua natural consultada con el Corpus de Referencia del Español Actual. En lo que se refiere a las colocaciones del tipo preposicional, para los estudiantes sinohablantes las preposiciones suponen un gran desafío en cuestiones lingüísticas al ofrecer respuestas claras y decisivas para orientar con precisión su uso. Según Campillos Llanos (2014), los hablantes de lenguas no indoeuropeas, tales como los chinos o los japoneses incurrir en un mayor número de errores en el uso preposicional. Para ellos, es difícil adquirir la preposición porque en su lengua materna no existe. El análisis de los resultados revela que el 39,25% de los errores cometidos por parte de estos estudiantes son interlingüísticos. Además, el autor expresa que la mayoría de los errores preposicionales, por interferencias interlingüísticas, corresponde a la omisión o al uso innecesario. Igualmente este fenómeno de interlengua se confirma en la investigación de Fernández López (1994). Él señala que los alumnos chinos o japoneses no tienen conciencia de utilizar las preposiciones en comparación con los indoeuropeos. Por eso, ellos las usan menos en

los casos en que hay que escribirlas o las usan incorrectamente. El estudio hecho por Sun y Mao (2005) sobre los logros del examen DELE ha contado con la colaboración de 419 alumnos de las universidades de Fu Jen, Tamkang, Providence y Wenzao. Fue el primer año que El Instituto Cervantes hizo el exámen DELE en Taiwán. Los resultados demuestran que para el nivel B1, de los 180 alumnos sólo 19 personas (10,6%) han aprobado el examen. Además, en las pruebas de vocabulario y gramática, el uso de las preposiciones ha sido difícil para los alumnos sinohablantes, porque han cometido muchos errores.

Desde noviembre del año 2013 las pruebas de la expresión e interacción escritas han adoptado completamente un nuevo formato y necesitan escribir más que en el examen viejo. En consecuencia la escritura es un gran desafío para los alumnos taiwaneses en la prueba de expresión escrita.

3. Estudios sobre los exámenes DELE B1

Según el diploma de español (DELE) nivel B1 (<http://www.dele.org/espanol/>), la prueba de expresión e interacción escritas contiene 2 tareas y dura 60 minutos. Hay una prueba de interacción escrita y la otra es de expresión escrita. Los alumnos tienen que saber cómo producir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones. Lo más importante es que deben seguir escrupulosamente las instrucciones que aparecen en el enunciado de la prueba sobre número de palabras y formato del texto para conseguir Apto en la calificación final.

La guía del examen DELE B1 (2017) indica que la interacción escrita consiste en redactar una carta, un mensaje o un correo electrónico con 100-120 palabras, donde se evalúa la capacidad de comprender bien primero un breve texto para que después se pueda corresponder coherentemente lo que necesita expresar según el tema. Mientras que, la expresión escrita consiste en redactar una composición que incluye descripción, narración, presentación de información u opinión personal. La composición debe tener 130-150 palabras y se elige sólo una opción de las dos que ofrece la prueba. En esta tarea se evalúa la capacidad de describir o narrar algo relacionado con experiencias personales y sentimientos.

En cuanto a la coherencia de la redacción, hay que prestar atención a enlazar frases simples y complejas en un discurso bien planificado. Los alumnos toman conciencia de cómo manipular distintas estructuras oracionales como las subordinas adjetivas, sustantivas y adverbiales. Y además, aprenden a utilizar organizadores como primero, luego y conectores básicos como también, pero o por eso, etc. Si se refiere a la corrección de la composición, los alumnos deben fijarse en el control gramatical. Para la interacción escrita, los alumnos deben dominar bien los verbos bajo el tiempo presente y el modo indicativo. Sin embargo, para la expresión escrita, ellos tienen que mostrar la capacidad de utilizar correctamente los verbos del tiempo pasado, pretérito indefinido y pretérito imperfecto; el pretérito perfecto y el modo subjuntivo posiblemente relacionado con ciertas estructuras oracionales.

Sin vocabulario no se produce ninguna escritura. Según el Instituto Cervantes, DELE B1 evalúa el dominio de no sólo un vocabulario básico, sino de un vocabulario amplio, que incluye algunas expresiones idiomáticas y coloquiales, que permiten describir las situaciones, narrar las experiencias personales o expresar los sentimientos sobre los temas determinados.

Durante los años 2012-2016 hemos construido cuatro corpora lingüísticos: Corpus de los Exámenes de Comprensión de Lectura de DELE B1, Corpus de Vocabulario del Español para los Aprendices Taiwaneses, Corpus de Oraciones Subordinadas del Español en Textos de Lectura y Corpus de Lectura del Español para los Aprendices Taiwaneses, con el objetivo principal de estudiar el uso auténtico en los aspectos lingüísticos en la lengua natural. Igual como McEnery y Wilson (1996) argumentan que la metodología de análisis de datos de corpus lingüístico puede ser definida como el estudio del lenguaje basado en ejemplos auténticos de uso y recogidos en situaciones de vida real. Ello facilita que los profesosres presenten y ofrezcan sugerencias didácticas de tratamiento de elementos gramaticales de difícil acceso para los alumnos. En particular sobre la enseñanza de las colocaciones o las expresiones idiomáticas, existe consenso sobre la importancia del conocimiento de estas unidades para el desarrollo de habilidades lingüísticas tanto en L1 como en L2. El corpus como herramienta aplicado en la enseñanza tiene muchas ventajas. Una es poder ayudar al profesor a preparar sus clases. Otra es animar a los alumnos a ser capaces de ser independientes en el aprendizaje y estimular su reflexión con respecto a la lengua que están aprendiendo.

Sin duda, los corpora lingüísticos son un instrumento útil para entender mejor cómo usan una lengua los hablantes nativos, en este caso, es imprescindible para los sinohablantes que estudian el español como lengua extranjera, porque cuanto mayor es la distancia lingüística entre lenguas como el español y el chino, más dificultades se encuentran en el uso gramatical y léxico.

A continuación vamos a resumir los resultados conseguidos de nuestros corpora. Lu (2014) estudia los verbos utilizados en las pruebas de lectura de DELE B1 y encuentra que el tiempo presente ocupa el primer lugar en la preferencia de los hablantes nativos, porque se utiliza mucho más que el pasado y el futuro. Y el condicional es el menos utilizado en los textos de lectura. En cuanto al tiempo pasado, los verbos del pretérito indefinido se usan más a menudo que los del pretérito imperfecto. Esto nos guía a enseñar a nuestros estudiantes qué tiempo pasado debe aprender primero. Según Liskin-Gasparro (2000), el pretérito se adquiere más temprano que el imperfecto en el caso de los alumnos que aprenden español como L2. Si nos fijamos en el aspecto perfecto de los verbos, vemos que surgen muy pocas veces. Eso quiere decir que los nativos prefieren usar el tiempo pasado, es decir, el pretérito indefinido, para expresar una acción terminada o acabada. Este fenómeno concuerda con el caso de los alumnos taiwaneses, según los estudios de Lafford (1996), Liskin-Gasparro (2000), Lu (2011) y Salaberry (1999), los aprendices de español cuya lengua materna es el inglés o el chino mandarín, establecen el pretérito indefinido con el valor predeterminado en la selección de los tiempos pasados para indicar algo ya hecho.

Lu y Lu (2008) investigan las combinaciones léxicas y gramaticales, centrándose en el análisis de los datos recopilados a partir de un corpus de los textos que leen los alumnos taiwaneses en la clase de lectura. Este corpus se construyó en 2006 con una cantidad aproximada de 128 artículos y 207.910 registros. Se concluye que las estructuras “verbo + adverbio” y “verbo+preposición+verbo” aparecen con mayor frecuencia en los textos de tipo narrativo que en los de tipo expositivo. Además, Lu y Liu (2011) estudian las combinaciones de palabras utilizadas en los textos de lectura sacados del libro *Cosas de la ciudad* (Gil Guerra 2001) que mayormente está compuesto de textos narrativos. Se encuentra que la estructura más usada es “verbo +

preposición + sustantivo”. Asimismo Lu (2015) analiza las pruebas de comprensión de lectura en DELE B1 y demuestra que “verbo+preposición+sustantivo” es el tipo utilizado preferentemente por los nativos. Por ejemplo “estar a punto (1,201 veces)”, “convertirse en una leyenda (3,803)”, “acudir al reclamo (932)”, “llenarse de gente (850)”, “llevar a cabo (466)”, “enamorarse de ella (551)” y “servir de ayuda (668)”.

Lu (2016) hace un proyecto que trata de las oraciones compuestas utilizadas en los textos de los manuales del nivel B1. Los resultados muestran que en los textos de lectura del español que leen los aprendices taiwaneses aparecen más oraciones subordinadas adjetivas que sustantivas. Esto coincide con los resultados logrados de Lu (2002) y Lu (2015). En cuanto a las adverbiales, los nativos prefieren escribir las subordinadas adverbiales que expresan tiempo, causa y condición.

e+ Nivel B1 Prueba de Expresión e Interacción escritas

Tarea 1

INSTRUCCIONES

A través de la página web intercambiadecasa.com usted ha contactado con una persona en España para intercambiarse la casa el próximo verano.

Lea el correo electrónico que le ha mandado la persona con la que va a intercambiar su casa:

Para:	<input type="text"/>
CC:	<input type="text"/>
CCO:	<input type="text"/>
Asunto:	<input type="text"/>

Querido amigo:

Estoy muy contento de que hayamos decidido intercambiar nuestras casas. Como no queda mucho tiempo, te pido por favor que me mandes información sobre algunas cuestiones que se me han ido ocurriendo. Ya conozco la casa por las fotos, pero me gustaría saber algo sobre el barrio. También necesito saber dónde puedo aparcar el coche y qué tipo de transporte público hay para ir al centro. Finalmente, me gustaría que me dieras algunos consejos sobre lo que debo o no debo hacer en la casa. Espero tu información.

Un saludo,

Ramón

Escríbele un correo electrónico a Ramón para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludarlo;
- responderle a todas las preguntas concretas que le hace;
- darle algunos consejos sobre lo que Ramón debe o no debe hacer en su casa;
- despedirse.

Número de palabras: entre 100 y 120.

Figura 1

Esperamos que estos resultados puedan ofrecer la base teórica para proponer a los alumnos sinohablantes esquemas sobre cómo escribir según los requisitos del examen DELE B1.

4. Esquemas de la escritura

En este apartado vamos a mostrar dos esquemas como modelos para enseñar cómo cumplir las dos tareas de interacción y expresión escritas del nivel B1. En cuanto a la interacción escrita, tomamos por ejemplo la tarea 1 de DELE B1 del año 2013.

En la redacción de un correo electrónico, es fundamental recordar a los alumnos que sigan exactamente las instrucciones que dan y que el número de palabras debe ser entre 100 y 120. A continuación presentamos un esquema de cómo responder al correo electrónico que envía a una persona en España para intercambiarse la casa el próximo verano.

Primero, insistimos en la importancia de leer bien las instrucciones. En la carta a Ramón, comenzamos con el saludo, luego respondemos a sus preguntas, damos consejos sobre lo que él debe o no debe hacer y finalmente nos despedimos.

Segundo, necesitamos analizar el texto para buscar las preguntas o dudas que expresa Ramón, por ejemplo: le gustaría saber algo sobre el barrio, dónde podría aparcar el coche, qué tipo de transporte público hay para ir al centro y qué consejos necesitan sobre lo que debe o no debe hacer en la casa.

Tercero, cuando empezamos a escribir, tenemos que planear qué vocabulario, colocaciones, gramática y sintaxis vamos a utilizar para expresar adecuadamente en el mensaje que se evaluará como una buena redacción con un 3 en la escala de calificación del nivel B1.

Cuarto, aquí está el esquema de la escritura paso a paso. 1). Debemos incluir el vocabulario básico para saludar como “estoy muy bien”, “estoy contento” y “estoy alegre”. Recomendamos utilizar la perífrasis verbal “me alegro mucho de” para ampliar el vocabulario. 2). En cuanto a la gramática, usamos el modo indicativo y el tiempo presente porque son adecuados según el tema de este mensaje. Se usa, a veces el pretérito perfecto para indicar una acción ya terminada. 3). Para describir el barrio, aparte del vocabulario básico como “el barrio es limpio y tranquilo”, podemos usar las expresiones “tenemos todo tipo de servicios” y las colocaciones preposicionales como “enfrente de”, “al lado de” o “a la derecha” para enriquecer la descripción del barrio con un buen dominio léxico que posiblemente le haga ganar una nota alta en DELE B1. Además, hace falta describir a la gente que vive en el barrio como “los vecinos son buenos y amables” para dar la información concreta y detallada, porque siempre es un requisito para la evaluación de DELE B1. 4). Cuando contestamos las preguntas de Ramón, podemos escribir con una variedad de verbos como “puedes aparcar el coche en el estacionamiento gratis y seguro”, “puedes coger el autobús para ir al centro”, “el metro está nada más salir de casa”, “enfrente de casa está la parada de autobús”, “el barrio es céntrico” y “el barrio está muy bien comunicado”. 5). En cuanto a dar consejos, es necesario expresar de forma escrita las distintas estructuras oracionales. Es mejor escribir frases simples o frases complejas que consisten en las subordinadas adjetivas y sustantivas, que requieren a veces el modo subjuntivo para mostrar la buena capacidad lingüística, tales como “el barrio donde vivo es tranquilo”, “te recomiendo comer en el jardín, que es fresco y bonito”, “te aconsejo que uses el

horno de microondas para calentar la comida”, “no está permitido tener mascotas en casa” y “espero que puedas limpiar la cocina una vez a la semana”. 6). En una buena composición nunca faltan conectores como “además” o “por último” para ayudar a organizar lógicamente las ideas del texto.

Si seguimos estos cuatro pasos del esquema, no es nada difícil producir un correo electrónico para Ramón como el que vemos abajo que contiene más o menos 120 palabras.

Hola Ramón:

Estoy contenta porque intercambiamos nuestras casas. Te escribo para darte la información que me has pedido. El barrio donde vivo es limpio y tranquilo. Hay todo tipo de servicios. La cafetería está delante de casa. A la derecha está el supermercado. Además, los vecinos son muy amables. Nada más salir de casa está el metro. Si quieres ir al centro, puedes también coger el autobús número 10. Mi barrio está muy bien comunicado. Puedes aparcar el coche en un aparcamiento gratuito y seguro. Te aconsejo que uses el horno de microondas para calentar la comida. No está permitido tener mascotas en casa. Espero que puedas limpiar la cocina una vez a la semana. Por último, te recomiendo comer en el jardín, que es fresco y bonito.

Saludos,

Elena

Figura 2

En cuanto a la expresión escrita de la tarea 2 de DELE B1 del año 2013, hay dos opciones para elegir, opción 1 y opción 2. En la Figura 3 se muestra un ejemplo de la opción 1, que se trata de la narración de un viaje que ha hecho y las impresiones sobre él.

Antes de escribir, es fundamental seguir las instrucciones y notar que el número de palabras debe ser entre 130 y 150. A continuación presentamos un esquema de cómo orientar la escritura de un viaje en invierno para un blog.

Primero, volvemos a insistir en leer bien las instrucciones sobre lo que piden para enviar al blog incluyendo el lugar donde fue, por qué eligió ese destino, con quién fue, cuándo fue, cuánto tiempo duró el viaje, qué fue lo que más le gustó y por qué, además de añadir alguna anécdota.

Segundo, necesitamos analizar el tema de la composición. Nos pide contar un viaje que se ocurrió en invierno hace años, y además, expresar las impresiones que tuvimos cuando viajamos.

Tercero, cuando empezamos a escribir, tenemos que planear qué vocabulario, colocaciones, gramática y sintaxis vamos a usar para expresar adecuadamente en el texto para ganar un 3 en la escala de calificación del nivel B1 como una de las buenas producciones escritas.



Nivel B1

Prueba de Expresión e Interacción Escritas

Tarea 2

INSTRUCCIONES

Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1

Lea el siguiente mensaje publicado en un blog dedicado a los viajes:

En nuestro blog vamos a abrir una sección especial sobre viajes de invierno. Cuéntenos un viaje que usted haya hecho en esa estación del año y sus impresiones sobre él.

Escriba un comentario para enviar al blog en el que cuente:

- el lugar al que fue;
- por qué eligió ese destino y con quién fue;
- cuándo fue y cuánto duró el viaje;
- qué fue lo que más le gustó y por qué;
- alguna anécdota que recuerde del viaje.

OPCIÓN 2

Lea el siguiente mensaje de la página web de su antiguo colegio:

Estamos haciendo una recopilación de recuerdos de antiguos alumnos. Nos interesa tu propia experiencia personal para conocer los recuerdos que tienes del colegio.

Redacte un texto para enviar a la página web en el que cuente:

- cómo recuerda usted sus años en el colegio;
- de qué profesor se acuerda de forma especial;
- quiénes eran sus amigos;
- qué fue lo mejor y lo peor que le pasó durante aquellos años;
- alguna anécdota que recuerde de aquellos años.

Número de palabras: entre 130 y 150.

Figura 3

Cuarto, aquí está el esquema de la escritura en cinco fases. 1). Debemos incluir los verbos básicos en un texto narrativo como “ir”, “pasear”, “pezcar”, “conocer” u “ofrecer”. Recomendamos utilizar unas perífrasis verbales tales como “viajar en bici”, “disfrutar de” y “alojarse en” para ampliar el vocabulario. 2). En cuanto a la gramática, usamos el modo indicativo y el tiempo presente para describir el paisaje y la ciudad como “Amsterdam ofrece todos tipos de actividades atractivas en invierno”. Al mismo tiempo utilizamos el tiempo pasado como pretérito indefinido o imperfecto para narrar las acciones pasadas durante el viaje como “patinamos sobre hielo” y “fuimos de paseo por la montaña”. Allí, es obvio que en la narración

se mezclan los usos del tiempo presente y pasado para señalar el dominio de la gramática, lo cual es un requisito del nivel B1. 3). Es importante ofrecer a los alumnos de forma escrita las diferentes estructuras oracionales. Recomendamos escribir frases simples o frases complejas tanto las subordinadas adjetivas como adverbiales, por ejemplo “me gustó mucho la nieve, que era tan bonita y suave” y “me perdí cuando estaba sola en un barco que flotaba por el canal”. 4). En la expresión escrita se necesita terminar con una breve conclusión para que el texto sea completo tanto en el contenido como en el formato, por ejemplo “el año que viene quiero ir a Laponia con mis amigos para conocer el lugar más frío del mundo en el que vive Papá Noel.” 5). En una buena composición nunca faltan los conectores como “porque” o “por fin” que ayudan a expresar bien las ideas del texto.

Si seguimos estos pasos necesarios del esquema, no es nada difícil escribir una narración sobre una experiencia inolvidable de un viaje de invierno como el de abajo que contiene 150 palabras.

Hace dos años fui con mi familia a Amsterdam, porque gané un billete gratis de ida y vuelta. Nuestro viaje duró 5 días. Nos alojamos en un hostel cerca de un lago en el que había muchas barcas. Amsterdam ofrece todos tipos de actividades atractivas en invierno. Alquilamos la bici para conocer la ciudad y su cultura. Esquiamos durante todo el día. Patinamos sobre hielo. Fuimos de paseo por la montaña. Me gustó mucho la nieve, que era tan bonita y suave. Lo que más me impresionó fue pescar en agujeros hechos en el hielo y viajar en trineos tirados por perros. El último día tuve un gran susto. Me perdí cuando estaba sola en un barco que flotaba por el canal. Por fin mis padres me encontraron. Qué experiencia inolvidable.

El año que viene quiero ir a Laponia con mis amigos para conocer el lugar más frío del mundo en el que vive Papá Noel.

Figura 4

5. Conclusiones

La lectura es la verdadera forma de incorporar ideas creativas y gramaticales al texto escrito. Esto se logra a través del trabajo analítico con lecturas como modelos para guiar a los alumnos sobre cómo escribir. Lopes (1991) considera que el énfasis en la lectura conlleva un objetivo primordial: enriquecer el proceso de escritura, porque la enseñanza efectiva de lectura tendrá productos positivos en la adquisición de la escritura. Para los estudiantes taiwaneses, la escritura es una tarea difícil y complicada. Nunca es una destreza aislada, sino que convive con varias destrezas lingüísticas. Thames (2005) indica que en el desarrollo de una composición, la incorporación de temas y elementos lingüísticos provenientes de lecturas es fundamental para que la productividad por parte de los estudiantes sea reflejada en sus redacciones. Es cierto que para escribir con un buen grado de precisión se necesita que los alumnos de español hayan dedicado tiempo a fijarse en los aspectos lingüísticos de los textos de lectura relacionados con la escritura. En el proceso, la labor del profesor es crucial en cuanto a preparar los materiales adecuados que se utilizan en la enseñanza que conecta lectura y escritura.

El léxico, la sintaxis y la gramática representan el núcleo de la escritura. Forman sin duda alguna la base para escribir un buen texto. Tanto el vocabulario

básico como amplio son necesarios para enriquecer el contenido del texto. Además, el uso de las colocaciones muestra un nivel lingüístico más avanzado como de nativos. La selección de oraciones simples o complejas y los diferentes estilos de frases dependen del carácter del escrito que quiera llevarse a cabo. Como puede observarse, el papel que desempeñan los conectores también es muy importante, porque las clases de conectores son las que manifiestan relaciones entre ideas y su organización en el contexto. El dominio de los conectores como nexos lógicos sirve para redactar de un modo coherente las oraciones para describir y narrar en la composición. La gramática, vista desde la conexión entre lectura y escritura, posee una estrecha relación con la cohesión del texto. La gramática funciona para comprender cómo se dice correctamente un asunto, qué hace falta, etc. Los alumnos de español en Taiwán deben saber cuándo usar con precisión el tiempo pasado de pretérito indefinido o imperfecto en el tipo descriptivo y narrativo, que es un requisito básico de la comunicación escrita del nivel B1.

En suma, creemos que leer con profundidad para aprender el uso del vocabulario, la sintaxis y la gramática a través de la enseñanza explícita y analítica es un medio para alcanzar la capacidad de escribir bien. Sugerimos diseñar actividades de comprensión y producción escrita mutuamente. Leer es para escribir. Es el objetivo fundamental de nuestra investigación. Aprovechamos los resultados de nuestros corpora lingüísticos como la base teórica con el motivo de desarrollar los modelos esquemáticos e incorporarlos en la didáctica para orientar a los alumnos taiwaneses hacia la escritura de composiciones con facilidad y alcanzar el nivel B1 de los exámenes DELE.

Bibliografía

- Álvarez Cavanillas, J. L. & Chacón Beltrán, R. (2003). La enseñanza de 'colocaciones' en español como L2: una propuesta didáctica. *Estudio de lingüística inglesa aplicada* 4, 237-253.
- Arias Fuentes, D (2008). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. *Tareas pendiengas. Actas del IV Coloquio sobre la Enseñanza del Español Lengua Extranjera* (pp.237-253). Quebec: Canada.
- Bourdin, B. y Fayol, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology* 37, 219-227.
- Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 16, 5-27.
- Carlino, F. (2008). ¿Sólo se escribe para enseñar a escribir? *Revista Textos* 49, 100-110.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación* 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1994). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (1998). Los procesos de escritura en el aula de ELE. *Carabela* 46, 75-101.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos.
- Cortés Moreno, M. (2009). Chino y español: un análisis contrastivo. En A. J. Sánchez Griñán y M. Melo (eds). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp.173-200). Buenos Aires: Voces del Sur.

- Cumming, A. y Riazi, A. (2000): Building models of adult second language writing instruction. *Learning and Instruction* 10, 55-71
- De Beaugrande, R. (2001). Text Grammar Revisited. *Logos and Language: Journal of General Linguistics and Language Theory* 2(1), 1-13.
- Díaz Blanca, L. (2013). El papel de la gramática en el proceso de escritura. *Legenda* 17, 12-46.
- Fang, Shu-Ru (方淑如) (1993). Estudio comparativo de las gramáticas chinas y españolas y análisis de errores gramaticales cometidos por los aprendices chinos. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona, Spain.
- Fernández López, S. (1994). Las preposiciones de la interlengua de aprendices de E/LE. *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE* (pp.367-380). Madrid: Spain.
- Gil Guerra, Carmen P. (2001). *Cosas de la ciudad*. Madrid: SGEL.
- Gonzalés Grueso, F. D. (2006). Las colocaciones en la enseñanza del español de los Negocios. *Revista de Didáctica Marco ELE* 2, 1-39.
- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L Gregg, y E. Steinberg. (eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*(pp.3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hernández Martín, A. Y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hu, Huiyun (胡惠雲) (2015). Análisis de errores: construcciones de valores preposicionales en la producción escrita de aprendices taiwaneses de ELE. *El XIV Simposio Internacional Santa Teresa y su época*. Providence University, Taiwan.
- Hughey, J. B., Wormuth, D. R., Hartfield, V. F. y Jacob, H. L. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Mass: Newbury House Publisher.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes Volumen B*. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes. (2017). *La guía del examen DELE B1*. <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>
- Írsula, J. (1992). Colocaciones sustantivo-verbo. En G. Wotjak (ed.) *Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual* (pp.159-167). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Koike, K. (2001). Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxicosemántico. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Kroll, B. (1991). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lafford, B. (1996). The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories. Paper presented at the Second Language Research Forum(SLRF). Tucson: Arizona.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lira Dias, M. M. (2010). Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Spain.
- Liskin-Gasparro, J. (2002). The acquisition of temporality in Spanish oral narratives: exploring learners' perceptions. *Hispania* 83, 830-844.
- Lopes, Dalila. (1991). From Reading to Writing Strategies. *English Teaching Forum* 29(4), 42-44.
- Lu, Hui-Chuan. (2002). *Corpus-Based Study to Spanish Subjunctive - Contrastive Analysis and Language Teaching*. Funded by National Science Council, Taiwan. (NSC91-2411-H-006-018)
- Lu, Hui-Chuan.. (2006). Estudio de colocaciones a partir de corpus. *Languages, Literary Studies and International Studies: An International Journal* 3, 17-30.

- Lu, Hui-Chuan, Cheng, An Chung y Hung, Sheng-Yun (盧慧娟、鄭安中、洪聖允) (2011). Investigación sobre la adquisición del tiempo-aspecto basada en un corpus de español. Comunicación presentada en el XII Congreso Nacional de Providence University: Lengua, Literatura y Cultura en el Mundo Hispánico. Taichung, Taiwan.
- Lu, Hui-Chuan y Lin, Lieu-Tsun (盧慧娟、林柳村) (2004). Estudio de Colocación: Aplicación de Corpus en la Enseñanza. El Séptimo Congreso de Didáctica del Español en la República de China. Tamkang University, Taiwan.
- Lu, Hui-Chuan & Lu, Lo Hsueh (盧慧娟、呂羅雪) (2008). Estudio de las combinaciones léxicas y gramaticales a partir de un corpus de lectura española (CLECE). *Fu Jen Studies* 41, 137-155.
- Lu, Lo Hsueh & Liu, Ting-Yu (呂羅雪、劉亭佑) (2011). Las combinaciones de palabras y su aplicación a la lecto-escritura para los alumnos taiwaneses de E/LE. *Providence Forum: Language and Humanities* 5(1), 161-187.
- Lu, Lo Hsueh (呂羅雪) (2014). Estudio de los verbos utilizados en las pruebas de lectura de DELE como reflexión para la didáctica de español como lengua extranjera en Taiwán. *Foreign Language Studies* 20, 83-111.
- Lu, Lo Hsueh (呂羅雪) (2015). Estudio de las oraciones subordinadas usadas en los exámenes de comprensión de lectura de DELE a partir de Corpus Tool. *Providence Forum: Language and Humanities* 8(2), 1-22.
- Lu, Lo Hsueh (呂羅雪) (2015). Estudio de las colocaciones usadas en los exámenes de lectura de DELE y sugerencias didácticas para ELE en Taiwán. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* 26, 80-110.
- Lu, Lo Hsueh (呂羅雪) (2016). An Analysis of subordinate Clauses in Spanish Reading Texts for University Students. *Journal of Textbook Research* 9(2), 135-163.
- Lu, Lo Hsueh (呂羅雪) (2016). Corpus-based Study of Spanish Writing. *Foreign Language Studies* 24, 145-169.
- Mcenery, T. y Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mao, Pei-Wen (毛蓓文) (2001). Problemática del aprendizaje de los verbos españoles: errores e Implicaciones. *Wenzao Journal*, 15, 280-293.
- Mendivil, J. L. (1991). Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas. En C. Martín Vide (ed.). *Lenguajes naturales y lenguajes formales VI* (pp.711-736). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Morales, F. (2010). *Manual de lenguaje*. Mérida: Consejo de Publicaciones de ULA.
- Navajas Algaba, A. (2006). Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Spain.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 87-118.
- Salaberry, R. (1999). The development of Past Tense verbal Morphology in Classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics* 20(2), 151-178.
- Salvador Mate, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- Seco, M. (1973). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sun, Su-Ching y Mao, Pei-Wen (孫素靜、毛蓓文) (2005). Gramática, ¿Pan comido o dura de roer? --Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses. *Actas del XV Congreso internacional para la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp.863-867). Sevilla: España.

- Thames, C. N. (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación* 29(2), 197-206.
- Tseng, Hui-Chi (曾慧琪)(2008). Un análisis de errores cometidos en la expresión escrita por 60 alumnos del Departamento de Lengua y Literatura Españolas. Tesina de Máster del Departamento de Lengua y Literatura Españolas. Providence University, Taiwan.
- Yu, Man (于漫) (2011). Investigación sobre la enseñanza de redacción en ELE: Diseño y desarrollo de secuencias en las aulas universitarias chinas. *Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp.476-492). Manila: Filipinas.
- Zuluaga, A. (2002). Los 'enlaces frecuentes' de María Moliner: Observaciones sobre las llamadas colocaciones (pp.97-114). *Lingüística española actual XXIV*. Madrid: Arco Libros.