

Trabajo de fin de Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la
Enseñanza y Tratamiento de Lenguas

**La motivación en el aprendizaje de español:
interacción en redes sociales**

Loreto García Pardo

Tutora: Dra. María Jordano de la Torre

Facultad de Filología

UNED

Curso académico 2013/2014

Septiembre 2014

A David

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. María Jordano, por su dedicación y su tiempo a lo largo de estos meses.

A mis compañeros de trabajo, por su compañía y comprensión.

A mis amigos, por sus ánimos y su contagiosa alegría de vivir.

A Fran Falero, por sus consejos, su entusiasmo y su enorme compañerismo.

A mi madre y a mi hermana, por su cariño y su apoyo incondicional.

A David, por estar siempre ahí, por su ayuda, su inmensa paciencia, su cariño y confianza en mí, y sobre todo, por su amor.

Contenido

Listado de abreviaturas y siglas	1
Relación de tablas y figuras	2
INTRODUCCIÓN	3
METODOLOGÍA	7
Tipo de investigación	7
Área de investigación	7
Contexto de la investigación y selección de la población	8
Objetivos de la investigación	8
Preguntas de investigación	9
Instrumentos de medición	9
Descripción de la actividad	11
Evaluación de la actividad.....	11
Limitaciones del trabajo	12
MARCO TEÓRICO.....	15
1. Interacción y motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras	15
1.1. La interacción: elemento clave en el aula de lenguas extranjeras.....	15
1.2. Las variables afectivas en el proceso de aprendizaje.	17
1.3. Más allá del aula: el aprendizaje informal.....	19
2. El aprendizaje informal y la Web 2.0.....	23
2.1. Evolución y revolución virtual.	23
2.2. Actitudes de los estudiantes hacia el uso de la Web 2.0.	24
2.3. Afectividad en las comunidades virtuales de aprendizaje de lenguas.....	25
2.4. Aprendizaje informal en la Web 2.0 y movilidad.	26
3. Las redes sociales y el aprendizaje de lenguas.....	29
3.1. Redes sociales en el siglo XXI.....	29
3.2. Las redes sociales como canal de comunicación.....	30
3.3. Las redes sociales en China.....	31
3.4. Weixin: una red social para el aula.	35
ANÁLISIS DE DATOS	39
Características de la población.....	40
Cuestionario final	49
Análisis lingüístico de las interacciones.....	54
CONCLUSIONES	61

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

BIBLIOGRAFÍA.....	63
Anexo 1. Cuestionario inicial.....	73
Anexo 2. Cuestionario final	77
Anexo 3. Cuestionario inicial (resultados).....	79
Anexo 4. Cuestionario final (resultados).....	85
Anexo 5. Opiniones de los estudiantes al finalizar el curso.....	87

Listado de abreviaturas y siglas

Capítulo: cap.

Director: dir.

Edición: ed.

Español como Lengua Extranjera: ELE

Instituto Cervantes: IC

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: MCER

Número: n°

Página (páginas): p. (pp.)

Plan Curricular del Instituto Cervantes: PCIC

Sin fecha: s.f.

Tecnologías de la Información y la Comunicación: TIC

Volumen: vol.

Relación de tablas y figuras

Tabla 1: “Rúbrica de evaluación”	12
Figura 1: “The Spending / Outcomes Paradox”	21
Figura 2: “Censura en China”	32
Figura 3: “China Social Media Landscape 2014”	33
Figura 4: “Número de usuarios de Weixin”	35
Figura 5: “Funciones de Weixin”	36
Figura 6: “Código QR”	36
Figura 7: “Momentos”	36
Figura 8: “Nacionalidad”	40
Figura 9: “Sexo”	40
Figura 10: “Lengua materna”	40
Figura 11: “Estudios”	40
Figura 12: “Estancias en países hispanohablantes”	41
Figura 13: “Estancias en países hispanohablantes y razones”	41
Figura 14: “Relaciones con hispanohablantes fuera del aula”	42
Figura 15: “Tecnología móvil”	42
Figura 16: “Frecuencia de uso de tecnología móvil”	43
Figura 17: “Recursos de Internet”	43
Figura 18: “¿Por qué no los has usado nunca?	44
Figura 19: “Experiencia de uso del teléfono móvil para aprender lenguas extranjeras”	44
Figura 20: “Usuarios de redes sociales”	45
Figura 21: “Experiencia de uso de redes sociales para el aprendizaje de lenguas”	45
Figura 22: “Predisposición a usar redes sociales para aprender español”	46
Figura 23: “Percepciones sobre la utilidad de una red social en el aula de español”	47
Figura 24: “Percepciones sobre la utilidad de Weixin en el aula de español”	47
Figura 25: “Creencias de los estudiantes: utilidad de Weixin en el aula de ELE”	48
Figura 26: “Predisposición de los estudiantes al uso de Weixin en el aula de ELE”	49
Figura 27: “Opiniones de los estudiantes sobre Weixin tras el curso”	50
Figura 28: “Propuestas de mejora al uso de Weixin en el aula de ELE”	50
Figura 29: “Usabilidad”	51
Figura 30: “Utilidad de Weixin”	51
Figura 31: “Efectividad”	52
Figura 32: “Satisfacción”	53
Figura 33: “Anécdotas personales 1”	88
Figura 34: “Anécdotas personales 2”	88
Figura 35: “Anécdotas personales 3”	88
Figura 36: “Anécdotas personales 4”	88

INTRODUCCIÓN

La aparición de Internet supuso una revolución el siglo XX, y hoy en día resulta impensable imaginar el mundo sin su presencia. Es innegable la influencia que este ejerce en todos los ámbitos de la sociedad, modificando la forma de relacionarse entre las personas, mediante la superación de barreras físicas y temporales, y facilitando las relaciones sociales en un mundo globalizado.

En el mundo educativo nadie duda de la influencia positiva que la Web 2.0 está teniendo en las aulas, facilitando la autonomía personal y el trabajo colaborativo entre los aprendientes. En este sentido las redes sociales se presentan como una herramienta de comunicación válida en el aula de lenguas extranjeras, al facilitar la interacción y el intercambio de información entre los miembros del grupo y posibilitar una mayor implicación en el proceso de aprendizaje del alumno y en su autonomía, incrementando su motivación y participación activa en el aula.

La motivación de este trabajo viene determinada por la necesidad de incrementar el uso del español en situaciones informales de aprendizaje, favoreciendo la práctica del español fuera del aula mediante una interacción auténtica y motivadora. Esta elección está definida con relación a mi praxis docente como profesora de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes (en adelante, IC) de Pekín¹, donde desempeño mi trabajo actualmente. La experiencia laboral en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos de no inmersión me ha llevado a constatar la dificultad de encontrar oportunidades reales de uso del español en situaciones auténticas de comunicación, donde resulta difícil encontrar hablantes nativos con los que relacionarse. Las aportaciones de las nuevas tecnologías resultan fundamentales en este sentido, pues en los últimos años han facilitado una amplia variedad de formas de interacción digital, al convertirse Internet en uno de los principales canales de comunicación en el mundo. En este trabajo se desarrolla, a través de Weixin² (red social de amplia difusión en China), un espacio virtual como extensión del aula que facilita la práctica del español y la interacción entre los aprendientes más allá del aula. Se pretende posibilitar el uso del español fuera del aula, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de interacción

¹ www.pekin.cervantes.es/es

² <http://www.wechat.com/es/>

informal, mediante la integración de una red social conocida y usada por ellos, herramienta habitual en su vida cotidiana, para favorecer su aprendizaje en un contexto auténtico mediante la interacción con sus compañeros y la profesora.

El trabajo que aquí se presenta puede resultar innovador por diversas razones. En primer lugar, analiza la percepción y las actitudes de los estudiantes sobre el uso de una aplicación móvil fuera del aula desde un punto de vista cualitativo, una investigación diferente respecto a los numerosos estudios cuantitativos sobre el aprendizaje móvil (M-learning o MALL), como indican Ch'ng y Samsudin (2013: 362):

Various studies have investigated student's readiness, attitude and perceptions towards mobile learning by a quantitative method or examining the challenges and opportunities of mobile devices supporting teaching and learning in a designed learning context. Most of these researches mainly focus on the study of formal learning. However, qualitative research on identifying teenagers' perception on using mobile devices as educational tools for ubiquitous learning is yet to be conducted.

En segundo lugar, el ámbito en el que este trabajo se desarrolla también difiere de lo habitual: actualmente hay numerosos estudios sobre el aprendizaje en contextos formales de aprendizaje, así como en contextos informales de aprendizaje, pero se encuentran escasos trabajos que desarrollen la integración del aprendizaje informal en contextos formales, como señalan Wong, Chai, Chin, Hsieh y Liu (2011: 232): “Almost all the MALL studies to date have been heavily focusing on either formal learning [...] or informal learning [...]. The integration of both seems rare”.

El principal objetivo es conocer las actitudes de los alumnos ante al uso de una red social habitual como herramienta de comunicación en el curso de español, en situaciones informales de aprendizaje, y analizar el impacto de estas en su proceso de aprendizaje. Por otro lado se pretende aprovechar la actitud positiva de los estudiantes chinos hacia el uso de las redes sociales, así como su experiencia, para fomentar la socialización y estimular la comunicación entre los miembros del grupo fuera del aula, por lo que también se analiza la posible influencia que el uso de estas tiene en el ambiente del aula, la cohesión del grupo y las relaciones entre sus miembros

Para ello, se observan tanto las actitudes previas al inicio de la experiencia, como las expectativas de los alumnos antes de comenzar a trabajar con Weixin, así como durante la experiencia y tras finalizarla. Se presenta un análisis de dichas actitudes,

contrastándolas, y se estudia el comportamiento de los estudiantes a lo largo de la experiencia, observando la influencia que ejercen en su motivación y en el proceso de aprendizaje del español.

METODOLOGÍA

En este apartado se exponen las características del modelo de investigación seguido para la elaboración del presente trabajo: la investigación en acción. Se analiza el proceso de investigación, partiendo en primer lugar de la identificación y análisis del problema, y se describe el proceso metodológico para dar solución al problema planteado inicialmente. A continuación se describe el área de investigación y la población objeto de estudio, se detallan los objetivos específicos, se presentan los instrumentos de recogida de datos y se expone el modo de análisis de la información obtenida, que se analizará en el capítulo de Análisis de datos. Por último se describen las actividades llevadas a cabo en el estudio y las propuestas de actuación desarrolladas a lo largo de la investigación con el objetivo de mejorar la realidad educativa.

Tipo de investigación

El propósito de la investigación en acción va encaminado a la reflexión sobre la práctica educativa, la detección de problemas y la propuesta de mejoras con actuaciones determinadas, por lo que sigue un método de investigación cualitativo. La práctica docente constituye el marco de referencia del proceso de investigación, en la que el profesor actúa como investigador, observador y docente, con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Área de investigación

Este trabajo de investigación está enmarcado dentro de un contexto geográfico y educativo concreto, que se corresponde con mi centro de trabajo actual: el IC de Pekín, en China. La orientación es principalmente a la investigación en acción, y por ello está orientada a la práctica, pues se pretende dar respuesta a un problema determinado, con una toma de decisiones y una propuesta de mejora.

La investigación se llevó a cabo a lo largo de tres semanas del curso académico 2013/2014, en el mes de junio de 2014 en el IC de Pekín (China). Aunque inicialmente

se plateó realizar el trabajo con dos grupos diferentes del mismo nivel para obtener una muestra más amplia, por razones de organización esto no fue posible, y la investigación se centró en un único grupo. Sin embargo, esto no invalida los resultados obtenidos de esta investigación.

Contexto de la investigación y selección de la población

La investigación se circunscribe a un área geográfica determinada en un contexto educativo específico, por lo que es interesante conocer las características generales del grupo objeto de estudio, así como las circunstancias de su proceso de aprendizaje del español. En general³ se trata de estudiantes de origen chino que realizan cursos intensivos de español de sesenta horas, a razón de veinte horas semanales, con cuatro horas diarias de clases presenciales. Uno de los principales problemas con los que se encuentran estos estudiantes es la imposibilidad de usar la lengua fuera del aula, en contextos reales de interacción, dado que se encuentran en un contexto de aprendizaje de no inmersión lingüística, en un lugar en el que no resulta fácil establecer lazos con hispanohablantes y en el que los alumnos no logran encontrar oportunidades de uso de la lengua que están estudiando. La motivación de este trabajo de investigación es, por tanto, la búsqueda de oportunidades de uso del español en contextos reales y en situaciones informales de aprendizaje.

El nivel del grupo de estudiantes se corresponde a un B1.2, según la división utilizada en el IC de Pekín⁴. Se eligió este nivel por ser un nivel suficiente para que el alumno trabajara de forma autónoma, y pudiera interactuar de forma natural, de modo que el nivel de lengua no supusiera un obstáculo a la hora de comunicarse, y que pudiera poner en práctica los contenidos trabajados en el aula durante el curso.

Objetivos de la investigación

Para alcanzar el objetivo general, analizar la motivación y las actitudes de los estudiantes ante el uso de Weixin, se plantearon diversos objetivos específicos:

³ Las características de la población objeto de estudio y los datos del perfil se especifican en el capítulo Análisis de datos, con el análisis de la información obtenida en los cuestionarios para conocer el perfil de los estudiantes.

⁴ El segundo de los tres niveles en los que está dividido el B1 (según el PCIC) en este centro.

- conocer las actitudes de los alumnos frente al uso de las redes sociales en un contexto educativo determinado de aprendizaje de ELE;
- determinar el grado de motivación al inicio del curso y tras la experiencia educativa;
- observar la frecuencia de participación de los alumnos para determinar si se incrementa el tiempo de exposición a la lengua;
- verificar la percepción de los alumnos sobre la experiencia con relación a su aprendizaje lingüístico del español;
- determinar el grado de interés de los alumnos en la experiencia;
- comparar las actitudes previas de los alumnos con el grado de satisfacción final.

Preguntas de investigación

- ¿Se facilitan las relaciones entre los miembros del grupo a través de la interacción en la red social?
- ¿Se siente el estudiante motivado hacia el uso de redes sociales habituales en su vida cotidiana en el aula de ELE?
- ¿Puede Weixin ayudar a mejorar la competencia lingüística de los alumnos?
- ¿Aumenta el uso de la red social la oportunidad de uso del español fuera del aula?
- ¿Se cumplen las expectativas de los alumnos respecto a la utilidad de Weixin?
- ¿Perciben los estudiantes una mejora de sus destrezas lingüísticas en español gracias al uso de Weixin?

Instrumentos de medición

La fase inicial de la investigación, esto es, la de observación y reflexión sobre la práctica educativa, se llevó a cabo a través de la observación directa en el aula, con entrevistas a estudiantes y con cuestionarios. Tras una primera detección del problema en diversos grupos se pasó a la fase de experimentación con el grupo meta, en la que se trabajó con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Al inicio del curso se pasó un cuestionario inicial⁵ con el objetivo de recabar información sobre diferentes aspectos:

- el perfil de los estudiantes (procedencia, edad, sexo, estudios);
- su relación con el español (relaciones con hispanohablantes, posibilidades de contacto con la lengua);
- su relación con las TIC (frecuencia y uso de tecnología);
- su experiencia de aprendizaje con TIC;
- los recursos web más empleados en chino y en español;
- su experiencia con las redes sociales, dentro y fuera del aula;
- sus actitudes y opiniones sobre Weixin como herramienta de comunicación en el aula.

Para la elaboración del cuestionario, y dado que no se encontró un único cuestionario válido que se correspondiera exactamente con los objetivos de este trabajo, se tomaron como modelo otros cuestionarios ya testados: el de Minera Reyna (2010) y el de Marchi (2008).

Durante la fase de la investigación se usó un diario del profesor para llevar un control sobre la participación de los alumnos en Weixin y sus reacciones a las actividades realizadas.

En la fase final de la investigación se empleó otro cuestionario⁶ para evaluar la experiencia en el uso de la red sociales y conocer la opinión de los alumnos con respecto al uso de Weixin en el aula de español sobre tres aspectos diferentes: usabilidad, efectividad y satisfacción. La versión final del cuestionario se elaboró tomando como referencia los modelos de Al-Fahad (2009), Erdocia (2012) y Túñez y Sixto (2012), estudios todos ellos relacionados con las actitudes y el comportamiento de los alumnos de lenguas extranjeras frente al uso de redes sociales en el aula. Se probó en dos ocasiones anteriores con grupos similares (en febrero y marzo de 2014), para testarlo y comprobar su validez. Se realizaron también entrevistas a los estudiantes⁷ una vez concluido el curso para obtener datos más holísticos sobre la experiencia.

⁵ Anexo 1: Cuestionario inicial.

⁶ Anexo 2. Cuestionario final.

⁷ Anexo 5. Opiniones de los estudiantes.

Descripción de la actividad

El objetivo final que se buscó fue facilitar la interacción más allá de la clase presencial. Para ello se optó por usar Weixin como herramienta de comunicación, una red social que se eligió teniendo en cuenta los criterios de popularidad en China, frecuencia de uso y movilidad. Se trató de hacer un uso de la red muy similar al que es habitual, reproduciendo el carácter social de las interacciones, en un ambiente informal, pero sin olvidar los objetivos de aprendizaje del grupo⁸.

El carácter de las interacciones en Weixin fue informal y espontáneo, aunque también hubo actividades semi-programadas. En general las interacciones que se produjeron en Weixin se podrían clasificar en los siguientes grupos:

- compartir experiencias personales (figuras 33, 34, 35, 36 y 37);
- chatear sin un objetivo concreto, para pasar el rato;
- realizar actividades de clase (figuras 42 y 43);
- compartir archivos (por ejemplo, canciones en español –figuras 45 y 46- o tareas –figura 38-);
- proporcionar modelos de lengua (figura 44);
- hacer los deberes (figura 37);
- hacer preguntas sobre la clase o los contenidos (figuras 39, 40 y 41);
- mostrar afecto o gratitud (figuras 47 y 48);
- dinámicas y juegos.

En ocasiones se pactó en grupo la realización de determinadas actividades (por ejemplo, compartir enlaces, música, etc.), los estudiantes propusieron usar Weixin con un objetivo determinado (por ejemplo, compartir las tareas para casa), o la profesora inició alguna dinámica (por ejemplo, juegos de adivinanzas).

Evaluación de la actividad

Aunque se puso más énfasis en el contenido y en la participación que en la corrección lingüística, se llevó al aula retroalimentación sobre las intervenciones de los estudiantes en la plataforma, en forma de corrección de errores grupal (a través de juegos como la

⁸ Ejemplos de interacciones lingüísticas en Weixin en el Anexo 6.

oca, subastas de errores o test), con atención especial a los errores más repetidos por el grupo, que podían causar problemas de comunicación, o directamente relacionados con los contenidos trabajados en el aula presencial, de forma que los alumnos aprendieran no sólo de sus errores sino también de los de sus compañeros, en un proceso colaborativo de construcción del conocimiento. Se evitó corregir todas las entradas de los estudiantes porque, como indica Fornara (2010: 3), esto probablemente “inhibiría la espontaneidad e informalidad del proceso de redacción”.

Para la evaluación del trabajo de los estudiantes se usó una rúbrica de evaluación (véase la Tabla 1) que tuvo en cuenta diferentes elementos: la participación de los alumnos, la interacción, el uso de la lengua meta, la corrección y la adecuación al nivel.

Tabla 1
Rúbrica de evaluación

	3 puntos	2 puntos	1 punto
Participación	+ 15 intervenciones	6-14 intervenciones	1-5 intervenciones
Interacción	Todos los días comenta algún mensaje de sus compañeros. Muestra interés. Fomenta el diálogo.	A veces escribe a sus compañeros o comenta sus mensajes.	Nunca escribe a sus compañeros ni comenta sus mensajes.
Uso de la lengua	En general, comunica y los mensajes se entienden sin problemas.	Aunque comete errores, se comunica y se entiende el sentido de sus mensajes.	En general no se comprenden sus intervenciones. Numerosos errores.
Corrección y adecuación al nivel	A veces comete errores propios del nivel. En ocasiones se autocorrije. Usa los contenidos trabajados en clase.	Comete errores propios del nivel con cierta frecuencia. A veces usa los contenidos trabajados en clase	Frecuentes errores de niveles inferiores. Casi nunca usa los contenidos trabajados en clase.

Limitaciones del trabajo

- La investigación se desarrolló con un solo grupo meta, debido a las dificultades organizativas a la hora de encontrar grupos de un mismo nivel.

- Problemas de accesibilidad a algunos contenidos web, con restricciones a páginas web debidas al control del gobierno chino sobre la red.
- Restricciones de acceso a Internet a los espacios con Wifi por parte de la profesora.

MARCO TEÓRICO

1. Interacción y motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La interacción es sin duda un concepto clave en el aprendizaje de lenguas extranjeras, hoy en día se considera que el aprendizaje lingüístico se desarrolla mediante la interacción comunicativa, idea común que se desprende de diversos métodos de enseñanza de lenguas.

1.1. La interacción: elemento clave en el aula de lenguas extranjeras.

El papel de la interacción ha evolucionado a lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, hasta llegar al papel fundamental que actualmente se admite de manera universal. Las posturas generativistas y estructuralistas (método tradicional, audio-oral, etc.), que concebían la lengua como un sistema, dieron paso a través de la lingüística aplicada a posturas más humanistas, con las que la lengua pasó a ser entendida como comunicación. Los enfoques comunicativos, surgidos en Europa a principios de los años 70, pusieron su foco de atención en la comunicación, y la enseñanza pasó a centrarse en el alumno, que evolucionó del sujeto pasivo en los enfoques tradicionales a otro activo, implicado en su proceso de aprendizaje. Bajo esta nueva perspectiva el papel del alumno viene determinado por los fundamentos de la Psicología Cognitiva, que juega un papel clave en su concepción del individuo y en su atención a los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje.

El *Marco Común de Referencia Europeo* (en adelante, MCER) plantea una perspectiva orientada a la acción, marcando el carácter instrumental de la lengua, reconociendo la dimensión del hablante o alumno como agente social, capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social⁹. En este sentido, la consideración de la interacción en la didáctica de lenguas implica una concepción del aprendizaje lingüístico “como un conjunto de intercambios comunicativos en que los interlocutores que participan quedan implicados por las

⁹ Capítulo 2. *Enfoque adoptado*.

acciones y reacciones que realizan” (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, IC, 2008¹⁰).

Nos comunicamos en sociedad, y por ello resulta fundamental la consideración del individuo como parte de la sociedad, que se comunica e interacciona, que teje sus relaciones y se desarrolla como miembro de esa sociedad. Los orígenes de este interaccionismo social se pueden encontrar en las teorías de Vigotsky, desarrolladas en el siglo XX, para quien el verdadero aprendizaje de una lengua se produce cuando se tiene ocasión de usarla en interacciones significativas. El aprendizaje no es una mera actividad individual, sino social, en cuyo desarrollo contribuyen diversos mecanismos de carácter social. Desde esta perspectiva constructivista del aprendizaje significativo resulta fundamental el contexto en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva de Vigotsky la resume así Moreno Fernández (2004: 287):

[...] el conocimiento no es un objeto que se trasmite de individuo a individuo, sino algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Para Vygotsky el desarrollo intelectual del individuo no puede ser independiente del medio social en el que está inmerso. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene lugar, primero, en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales se produce cuando por medio de la interacción se llega a la interiorización, entendida como proceso intra-psicológico.

Siguiendo las teorías interaccionistas, la interacción comunicativa hace posible la comprensión del input y su adquisición. Este enfoque interaccionista en el proceso de enseñanza – aprendizaje está fuertemente influido por la Psicología Social, que pone de manifiesto la dimensión social y afectiva del aprendizaje, que se traduce en que “el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua” (*Diccionario Clave de Términos de ELE*, IC, 2008¹¹).

Es a través de la interacción como se desarrolla el aprendizaje (Richards y Rodgers, 1998; Williams y Burden, 1999), por lo que el carácter y calidad de las interacciones adquieren una influencia considerable en el proceso de aprendizaje (Ellis, 1985; Martínez Agudo, 2003). Por ello, la dinámica de las clases resulta fundamental a la hora

¹⁰ Término “interacción”.

¹¹ Término “interaccionismo”.

de facilitar la interacción entre los miembros del grupo (el profesor con los alumnos, los alumnos entre sí, y estos con el profesor) y de favorecer la construcción del conocimiento lingüístico, impulsando el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendientes. El aula de lenguas extranjeras se constituye, por tanto, en un espacio auténtico de interacción y comunicación, y en muchas ocasiones, especialmente en contextos educativos de no-inmersión, como único espacio de socialización y comunicación en la lengua objeto de aprendizaje.

La dificultad de encontrar espacios reales de interacción fuera del aula en determinados contextos de no-inmersión supone uno de los principales inconvenientes en el proceso de aprendizaje de la lengua, provocando al estudiante cierta pérdida de motivación al no poder hacer un uso básico de la lengua objeto de aprendizaje como vehículo de comunicación. Los resultados de diversos estudios elaborados sobre motivación hacia la lengua extranjera en entornos formales de aprendizaje así lo demuestran, como señala Lorenzo Bergillos (2004: 317): “[...] la carencia de contacto con la comunidad o la cultura L2, propia de los contextos de aprendizaje con la L2 como lengua extranjera, apuntan a que las orientaciones hacia la lengua resultan indicadores deficientes de los niveles motivacionales.”

Ahora bien, ¿cómo afectan las variables afectivas al proceso de aprendizaje?

1.2. Las variables afectivas en el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista del enfoque interaccionista resulta imprescindible prestar atención no sólo a la variable cognitiva del aprendizaje sino también a la afectiva, que a lo largo de los años ha ido adquiriendo una importancia creciente, hasta llegar al reconocimiento unánime de hoy en día de la influencia de la afectividad en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. La orientación humanista de la Psicología (Erikson, Maslow) se ha aplicado también en el estudio del aprendizaje de lenguas, y en el último tercio del siglo XX se pueden encontrar ya numerosos enfoques humanísticos caracterizados por la integración del factor afectivo: Sugestopedia (Lozanov, 1979), Respuesta Física Total (Asher, 1977), Aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran, 1976), Método Silencioso (Gattegno, 1972) o Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983). La implantación de estas propuestas didácticas, aunque no terminó de cuajar, sí ha dejado en su conjunto una base en el colectivo de profesionales de la enseñanza de

lenguas, como evidencia la importancia que actualmente se concede a los factores afectivos en el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Legutke y Thomas, 1991; Stevick, 1980).

Como postulados básicos del enfoque interaccionista en el proceso de enseñanza aprendizaje se pueden señalar la empatía, la cooperación y la reciprocidad entre los implicados. Una de las primeras teorías que tuvieron en cuenta la variable afectiva en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras fue la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985: 2), que define el filtro afectivo como “un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje”. Krashen identificó tres tipos de variables afectivas, que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje: la motivación, la confianza y la ansiedad.

Ahora bien, conviene matizar qué es la variable afectiva. El *Diccionario de términos clave de ELE* define la variable afectiva como aquella que “abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”¹². Fernández (2013) subraya la motivación y la interacción como dos piezas básicas en el proceso de aprendizaje: “La motivación, aliada al contacto e interacción auténtica con los datos de la lengua son los motores que de forma sinérgica, impulsan eficazmente el proceso de aprendizaje de una nueva lengua”. Arnold (2000: 21) se refiere a la bidireccionalidad entre afectividad y enseñanza de idiomas: “La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva”.

El MCER reconoce la importancia de estas variables afectivas en el proceso de aprendizaje de una lengua, dentro de los factores que determinan la adquisición de la competencia “existencial” o de saber ser¹³:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

¹² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm

¹³ Capítulo 5.1.3. *La competencia “existencial” –Saber ser-*.

También el *Plan Curricular del IC* (2006)¹⁴ recoge procedimientos para desarrollar la empatía, la curiosidad, la disposición favorable, o la regulación de los factores afectivos negativos, como la ansiedad o la falta de confianza en sí mismo. Es evidente, por tanto, la importancia de la afectividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua, y así se atestigua hoy en día.

La atención a los factores afectivos puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras, mediante la estimulación de la motivación y la empatía, así como con la reducción de factores emocionales negativos, como la ansiedad y la inhibición (García, 2008: 4). En este sentido, la cohesión del grupo resulta fundamental en el aula, al favorecer el sentimiento de pertenencia a un grupo, incrementando la motivación individual de los estudiantes, que crean lazos más estrechos, colaboran y evolucionan juntos en su proceso de aprendizaje.

La cohesión grupal es fundamental tanto para la creación de condiciones básicas motivadoras como para generar la motivación inicial y mantenerla a lo largo del curso. ¿Cómo conseguir esta cohesión grupal y mantenerla a lo largo del curso? Mediante la interacción auténtica más allá del aula, con el doble objetivo de usar la lengua para comunicarse en entornos auténticos, y desarrollar las relaciones personales, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia al grupo.

1.3. Más allá del aula: el aprendizaje informal

El trabajo en el aula es fundamental a la hora de desarrollar dinámicas de grupo, conseguir una cohesión entre los miembros de la clase y mantener un ambiente de trabajo agradable y relajado que contribuya a disminuir la ansiedad y favorezca un clima positivo para el aprendizaje de la lengua mediante la colaboración, la motivación y la socialización. Sin embargo, este no es el único elemento a tener en cuenta: la relación del alumno fuera del aula con la lengua que está aprendiendo, las actividades que realiza, la posibilidad de usar la lengua en contextos auténticos, de relacionarse en sociedad con personas de su entorno y, en definitiva, usar la lengua, también condiciona su motivación. El entorno de aprendizaje de la lengua, el contexto de inmersión lingüística o de no inmersión, influye en el aprendizaje de los alumnos: en contextos de no-inmersión una de las mayores dificultades a las que se pueden enfrentar los

¹⁴ En el capítulo *Habilidades y actitudes interculturales*.

estudiantes es el escaso tiempo de exposición a la lengua extranjera, y las limitadas posibilidades de interacción en su entorno, lo que puede influir en su aprendizaje. La clase presencial es fundamental para el aprendizaje intencional, pero diversos autores destacan la importancia de otro tipo de actividades que contribuyan a afrontar el reto de aprender una lengua extranjera en un contexto de no-inmersión, sin conexión con la sociedad, sin contacto con la cultura meta, y con escasas posibilidades de interacción. Marchi (2008) alude a la necesidad de combinarla con actividades extracurriculares que facilitan el aprendizaje y adquisición de la LE fuera del aula, y se refiere a estas como “impulsos motivadores para el aprendizaje” o “situaciones informales de aprendizaje”, pues crean oportunidades de uso en la lengua meta en contextos informales fuera del aula.

En el plano de la educación, hoy en día está bastante extendida la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal, iniciada a principios de los años 70 por diversas organizaciones internacionales. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.) recoge sus principales características, según la UNESCO:

- Aprendizaje formal
Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro educativo o formativo, o bien un centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados). [...]
- Aprendizaje no formal
Aprendizaje derivado de actividades planificadas, pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte de la persona en proceso de formación. [...]
- Aprendizaje informal
Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte de la persona. [...]

Este aprendizaje, conocido como informal (Cross, 2007), invisible (Cobo y Moravec, 2011) o ubicuo (Cope y Kalantzis, 2008), se construye a partir de actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. Cobo y Moravec (2006: 114) definen los principales rasgos:

[...] se desarrolla a través de la práctica y se dirige a través de la conversación. Incluye la exploración y se extiende hasta las experiencias. Suele ser espontánea, puede acontecer en cualquier contexto de la vida cotidiana. Es un resultado natural de la interacción entre personas. Se entiende como el aprendizaje que surge cuando un sujeto forma parte de una comunidad u organización.

Mientras el aprendizaje formal tiene un elevado coste, un aprendizaje significativo bajo, y se desarrolla en entornos educativos, el otro tiene un coste bajo, un aprendizaje significativo alto, y se puede desarrollar en cualquier espacio y tiempo.

En su Teoría del aprendizaje informal Cross (2007: xix) afirma que la verdadera competencia se desarrolla en situaciones informales: “Workers learn more in the coffee room than in the classroom. They discover how to do their jobs through informal learning [...]. This is natural learning-learning from others when you feel the need to do so”. La figura 1 refleja esta paradoja, la contradicción entre la inversión en los procesos formales de aprendizaje frente al impacto de estas en la apropiación real del conocimiento:

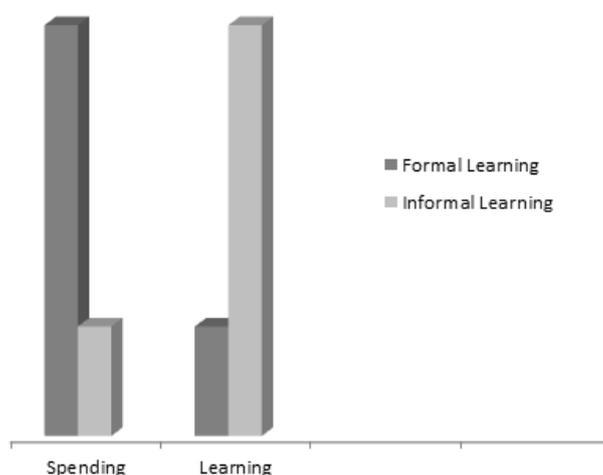


Figura 1: “The Spending / Outcomes Paradox”.
Cross (2007: xiv)

Los diferentes tipos de aprendizaje tienen, sin embargo, una frontera poco definida, pues el proceso de aprendizaje puede combinar unos y otros, trazando diversas alternativas que van de lo formal a lo informal. En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras no hay que olvidar el objetivo principal de aprendizaje de una lengua: la comunicación, para el cual resulta fundamental favorecer la práctica del alumno en la lengua extranjera en situaciones auténticas, llevando al aula múltiples materiales para desarrollar este propósito. Sin embargo, el alumno no siempre puede desarrollar prácticas que favorezcan el aprendizaje informal fuera del aula, principalmente en los contextos de aprendizaje de no-inmersión, como ya se ha señalado previamente. Es responsabilidad del profesor facilitar al alumno espacios en los que, a través de la

práctica y la interacción con los compañeros, este pueda tener un aprendizaje significativo de la lengua.

Hoy en día gran parte del aprendizaje se lleva a cabo en contextos muy diversos no educativos, fuera de las aulas, mediante lecturas, investigación autónoma, observación, experimentación o investigación en acción, por citar algunos ejemplos. Y en estos casos los entornos de aprendizaje, las fuentes de información, las experiencias de otros y las relaciones con los demás se han transformado radicalmente gracias a Internet, que pone a disposición de los usuarios una ingente cantidad de información, e infinitas posibilidades de crear, compartir y conectar a usuarios de muy diversas procedencias. Efectivamente, como señalan Adell y Castañeda (2010: 4): “Internet es hoy día la mayor fuente de información y el entorno más importante de aprendizaje sobre muchísimos temas, y no sólo porque contenga mucha “información”, sino porque “conecta” a muchas personas y les facilita la comunicación entre sí.”

“Ubiquitous learning is a new educational paradigm made possible in part by the affordances of digital media” (Cope et al., 2008: 576)

2. El aprendizaje informal y la Web 2.0

La Web 2.0 se perfila como una herramienta válida de participación, trabajo colaborativo, cohesión y motivación entre los usuarios, que resulta fácilmente integrable en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y que favorece el aprendizaje en situaciones informales, complementando de este modo el aprendizaje formal que se desarrolla en el aula, y posibilitando la práctica de la lengua y el contacto entre los estudiantes más allá de la clase, en un contexto auténtico y motivador.

2.1. Evolución y revolución virtual.

La evolución de Internet con el desarrollo de la Web 2.0 supuso una participación más activa de los usuarios en la red, pues de la simple visualización de contenidos se evolucionó a la producción y publicación mediante diferentes herramientas al servicio de todos; en definitiva, el usuario de Internet pasó a ser el protagonista, en un proceso de democratización de la red. En el ámbito educativo la Web 2.0 ofrece una amplia variedad de posibilidades de trabajo, al permitir la participación de un grupo de personas en la elaboración de contenidos a través de las nuevas tecnologías, con la figura del profesor más cercana a la de mediador y facilitador del aprendizaje, y el alumno como aprendiente autónomo, responsable de su aprendizaje y agente social, que se desarrolla en sociedad.

Las principales características de la Web 2.0 desde el punto de vista educativo¹⁵ son:

- Interactividad (facilita el contacto entre dos o más usuarios).
- Conectividad (participación condicionada al acceso a Internet).
- Aplicaciones dinámicas y abiertas (con posibilidad de modificar contenidos).
- Aplicaciones sencillas e intuitivas (adaptadas a cualquier tipo de usuario).
- Colaboración y participación.

¹⁵ Adaptado de *La web 2.0. Recurso educativo*.

- Gratuidad.
- Movilidad (acceso desde diferentes dispositivos electrónicos: teléfono móvil, portátiles, tabletas).

Las nuevas tecnologías han provocado un cambio radical en nuestra forma de vida, y el mundo educativo también ha evolucionado a la par, adaptándose a la realidad actual. Esta implantación de la Web 2.0 en el ámbito educativo no se reduce a la dotación de recursos tecnológicos de escuelas, sino que implica un cambio en la enseñanza, que debe adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Para ello es necesario un cambio de roles (del profesor y del alumno), el desarrollo de competencias para trabajar en este entorno, la formación docente en el uso de las TIC y la implantación de nuevas tecnologías que desarrollen unos estilos de aprendizaje más acordes con la nueva realidad. En este sentido, el mundo educativo se está adaptando progresivamente a la nueva realidad, reconociendo la influencia positiva de esta en las aulas, y llevando a cabo un uso educativo de las herramientas Web, mediante las que se consigue facilitar la autonomía personal y el trabajo colaborativo entre los aprendientes. Sin embargo, el desarrollo de la red y las nuevas tecnologías no siempre se reflejan en las prácticas educativas, como señala Dans (2009: 23): “Mientras la Red cambia con tendencias que se expresan de manera exponencial, mientras los alumnos cambian drásticamente su manera de relacionarse con el entorno, el planteamiento de los esquemas y plataformas utilizados en la educación no lo hace.”

2.2. Actitudes de los estudiantes hacia el uso de la Web 2.0.

La Web 2.0 facilita la creación de entornos de aprendizaje basados en la comunidad: “A related benefit of Web 2.0 technology for language learning is the obvious potential it yields for increased student interaction and collaboration as well as output in the target language” (Wang y Vásquez, 2012: 423). Diversos estudios se refieren a la predisposición general y las actitudes positivas hacia el uso pedagógico de las tecnologías Web 2.0, así como el incremento del interés y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas (Wang et al. (2012: 423):

Additionally, a number of studies have indicated that, in general, learners tend to have favorable attitudes towards the pedagogical use of Web 2.0 technologies (Antenos-Conforti, 2009; Armstrong y Retterer, 2008; Chen, 2009; Dippold, 2009; Ducate y Lomicka, 2008; Lord, 2008). More specifically, several studies reported that Web 2.0 technologies increased students' interest

and motivation in language learning (Liou y Peng, 2009; Kessler, 2009; McCarty, 2009; Pinkman, 2005; Román-Mendoza, 2009).

Ahora bien, el uso de las TIC en el aula no implica por sí mismo un éxito en la experiencia educativa. Es responsabilidad del docente seleccionar las herramientas adecuadas a los objetivos marcados, adaptadas a las características de los alumnos, al nivel y los contenidos del curso y a las características de los alumnos.

2.3. Afectividad en las comunidades virtuales de aprendizaje de lenguas.

La Web 2.0 se caracteriza, como ya se ha señalado, por la interactividad y la colaboración, rasgos que han favorecido el desarrollo de comunidades virtuales, entendidas estas como espacios que agrupan a personas que tienen intereses comunes y que se comunican, participando de forma activa, compartiendo contenidos y colaborando entre sí. El término de comunidades virtuales se le atribuye a Rheingold (1996), quien las definió como “agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio¹⁶”.

De aquí se desprende que resultan fundamentales los elementos de interactividad, componentes afectivos y contacto entre sus miembros. El sentimiento de formar parte de una comunidad, de pertenencia a un grupo, se fundamenta, entre otros, por el contacto entre los miembros de la comunidad, que tienen intereses comunes, interactúan, participan y están vinculados a un espacio común. La aparición de las TIC, y gracias a estas, de las comunidades virtuales, ha modificado por completo la forma de relacionarse entre los individuos, eliminando barreras espacio temporales, y facilitando una comunicación ubicua y asíncrona. Las comunidades virtuales se constituyen, por tanto, como nuevas formas de relación social (Cervantes, Quiroz, Rivadeneira y de León, 2014: 17), que se consolidan a través de las relaciones sociales, que posibilitan procesos de aprendizaje cooperativos, y que desarrollan afectos, base para crear una comunidad.

¹⁶ En Cervantes et al. (2014: 6).

De forma paralela, en el ámbito educativo, también se han desarrollado las comunidades virtuales, tanto en plataformas específicas creadas para tal efecto (las llamadas comunidades virtuales de aprendizaje –CVA-, como eTwinning o Edmodo) como en redes sociales verticales (más generalistas, de uso no exclusivo en educación, como Twitter, Facebook o LinkedIn). El uso de estos entornos virtuales en educación transforma el modo de interacción entre los miembros del grupo, así como se incrementa el tiempo de interacción, convirtiendo el espacio virtual en una prolongación natural del aula, más allá de los límites físicos y temporales que impone la enseñanza presencial, y posibilitando variadas formas de interacción.

2.4. Aprendizaje informal en la Web 2.0 y movilidad.

Las TIC facilitan la integración del aprendizaje informal dentro del proceso formal de enseñanza, y hacen posible romper las barreras entre lo formal y lo informal, tal y como indican Adell et al. (2010: 5):

En el mundo físico –“real”–, la gran diferencia entre el aprendizaje formal e informal está marcada básicamente por una pared. [...] La Internet y en ella la Web 2.0 casi no tiene paredes, y si las tiene son en mayoría transparentes y altamente permeables. [...] hablar de educación y TIC hoy ya no implica únicamente “integrar” las TIC en un proceso educativo formal y estandarizado. Actualmente las TIC son el entorno en el que se producen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas.

La visión tradicional de la educación varía, por tanto, en la sociedad del conocimiento, en cuanto a los escenarios en los que se lleva a cabo el aprendizaje, pues se amplía la enseñanza en las aulas con experiencias informales de aprendizaje fuera de las aulas de manera integrada, de forma que unas y otras se complementan (Cabero y Llorente, 2010).

Esto no sería posible sin la ayuda que ofrece la movilidad. La evolución de las tecnologías y el amplio desarrollo de las herramientas Web 2.0 han posibilitado la ubicuidad que hoy en día caracteriza la red, haciéndola más flexible y accesible a los usuarios, que a través de diferentes aparatos móviles (teléfonos, portátiles, tabletas) tienen un acceso prácticamente sin límites a la red. Diversos estudios se refieren a las ventajas del aprendizaje a través de dispositivos móviles, M-learning, definido por Kukulska-Hulme y Shield (2008: 273) como “learning mediated via handheld devices and potentially available anytime, anywhere. Such learning may be formal or informal.”

En primer lugar, se facilita el acceso a la educación: “Learning no longer occurs in the classroom settings, learners can learn through various modes and technologies” (Shih, 2013: 1). Aprovecha al máximo la movilidad y la accesibilidad (Ch’ng y Samsudin (2013: 363): “Mobile learning is using mobile technologies to facilitate learning [...] Ubiquitous learning is emphasizing on the learning context where learning can happen at anywhere and anytime with the ubiquitous tools”). Además, mejora los resultados educativos porque “(a) improves access to education and (b) promotes learning that is learner-centered, personalized, collaborative, situated, and ubiquitous” (Chen, 2013: 20).

Tampoco hay que olvidar el impacto positivo que el uso de tecnología móvil en el aula ejerce sobre los estudiantes (Comas-Quinn, Mardomingo y Valentine, 2009: 6):

[...] is reported to have a positive impact on learner’s engagement with, understanding of and motivation for the subject, whilst facilitating interaction and collaborative work (Kukulska-Hulme, 2006c). It’s not clear what makes mobile devices engaging and motivating, but some of the reasons put forward refer to ownership (understood as the acceptance of the mobile device by the user and its integration into the user’s life), increased control over goals, fun, communication, learning in context and continuity between contexts (Jones, Issroff, Scanlon, Clough and McAndrew, 2006a), as well as identity or ‘coolness’, instant sharing, privacy and portability (Jones, Issroff and Scanlon, 2006b).

La ubicuidad se caracteriza por el acceso a los dispositivos móviles en cualquier momento, y desde cualquier lugar, por lo que algunos autores ven esta una posibilidad de ampliar los horizontes de la educación formal: siguiendo a Chen (2013: 21): “the time and space constraints of formal language learning can be greatly reduced, offering more flexible informal learning opportunities” o Cope et al. (2008: 576): “Ubiquitous learning is a new educational paradigm made posible in part by the affordances of digital media”. Wong et al. (2011: 2) desarrollan esta idea con mayor detalle:

Learners engaged in such a learning experience need to process and associate their experiences or the situated information received (informal contexts) with the knowledge that they have acquired or constructed in the classroom, and apply the knowledge in daily life. In the context of language learning, it is to apply their language knowledge for communication, articulation of thoughts, or production of linguistic artifacts such as essays, tweets on social networks or blog entries. Eventually, it is desirable to feed the learners’ situated learning gains back to the formal class for generalization, thus completing a seamless learning cycle.

Los diversos estudios que se han realizado al respecto se centran en uno de los dos tipos de aprendizaje, pero todavía parece extraña la integración de ambos (Wong et al., 2011). El propósito de este trabajo es precisamente este: la integración del aprendizaje informal

dentro de un proceso de aprendizaje formal, a través del uso de tecnología móvil, en un contexto educativo determinado, con el fin último de observar la percepción y las actitudes de los estudiantes, una investigación cualitativa innovadora, que difiere de los numerosos trabajos realizados desde un punto de vista cuantitativo (Ch'ng et al., 2013).

3. Las redes sociales y el aprendizaje de lenguas

Previamente se ha visto cómo la aparición de la Web 2.0 ha generado importantes cambios, no sólo en el acceso a la información, sino también en las interacciones sociales y en la forma de relacionarnos en sociedad. La también denominada Web Social ha aportado una amplia variedad de formas de interacción digital, e Internet se ha constituido como uno de los principales canales de comunicación en el mundo, donde los individuos pueden interactuar y crear redes con diversos vínculos (familiar, profesional, etc.), a través de diversas herramientas de comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas. Las redes sociales han contribuido sin duda a este cambio.

3.1. Redes sociales en el siglo XXI.

Hoy en día las redes sociales están muy presentes en la vida diaria, y la educación está adaptándose a esta nueva realidad. Como señalan Siemens y Weller (2011: 164), hay numerosas posibilidades educativas: “Social network sites (SNSs) can be a real benefit for learners as they encourage peer-to-peer dialogue, promote the sharing of resources, facilitate collaboration, and develop communication skills”. El uso de las redes sociales en el aula facilita la prolongación del espacio de aprendizaje más allá del aula a través de una herramienta con la que el estudiante está familiarizado, y que le permite la comunicación con los miembros del grupo, desarrollando el sentimiento de grupo y favoreciendo su autonomía. Por otro lado, facilita la gestión del trabajo, construyendo un espacio de aprendizaje paralelo al aula, con un alto grado de conectividad externa y posibilidad de uso en dispositivos móviles.

En ámbitos educativos existen comunidades virtuales de aprendizaje creadas específicamente para fines educativos, encuadradas principalmente dentro de las redes sociales verticales (Grou.ps, Edmodo o eTwinning), redes creadas por los usuarios con una temática definida, cerradas al exterior, que permiten el control de acceso y de contenidos, y que facilitan herramientas útiles para la educación (asignación de tareas, sistemas de evaluación y seguimiento, encuestas, grupos de trabajo, biblioteca multimedia, etc.).

Sin embargo, la experiencia de trabajo con estas redes como plataformas específicas para el aprendizaje de lenguas, aunque exitosa, se percibe en ocasiones como desconectada de la realidad cotidiana de los estudiantes, dado que no se sienten familiarizados o identificados con ellas, pues no les dan un uso real más allá del plano educativo. A este punto hay que añadir el inconveniente de que las versiones móviles no siempre funcionan de forma adecuada, por lo que no se explotan al máximo las ventajas de la accesibilidad y la movilidad que proporcionan los dispositivos móviles.

En este trabajo se plantea una modificación de este escenario: emplear una red social conocida por los estudiantes, de uso habitual y en la que se sienten cómodos y relajados.

3.2. Las redes sociales como canal de comunicación.

En este sentido, se han llevado a cabo diversos estudios sobre experiencias similares, en los que se plantea, según López y García (2012: 78)

[...] un escenario en el que todos se relacionen con todos permanentemente [...] alterar el concepto de movilidad en el proceso de comunicación académica online: en vez de motivar al alumno a entrar en los entornos educativos, ¿por qué no llevar los contenidos académicos a los entornos en los que acostumbra a estar el alumno? ¿Por qué no usar las redes sociales como entornos virtuales docentes?

Por lo general en estos trabajos se observa una preferencia por las redes sociales más populares entre los estudiantes, postura defendida por autores como Dans (2009), que defienden la idea de usar herramientas de la Web 2.0 que mejor se adapten a los usos de los estudiantes fuera del aula, recursos con los que sientan cómodos trabajando, frente a otros creados exclusivamente para fines académicos. De este modo se desarrolla un trabajo de apropiación de lo conocido, para aprovechar el elemento de cotidianeidad y trabajar en un entorno habitual, en el que la práctica informal se introduce de forma velada en la práctica formal del aula. Numerosos trabajos se basan en Facebook (Álvarez y López, 2013; González Boluda, 2013; Irwin, Ball, Desbroe y Leveritt, 2012; Túñez y Sixto, 2012; Wang, 2013), aunque también se pueden encontrar otros sobre WhatsApp (Castrillo, Martín-Monje y Bárcena, 2014), Twitter (Fornara, 2010; Ruipérez, Castrillo y García, 2011, Toro Araneda, 2010,), MSN Messenger (Liang, 2010) o Weixin (Chen, 2013; Falero, 2014), y resultan a su vez interesantes los dedicados al aprendizaje móvil (Wong et al., 2011; Sharples, Arnedillo, Milrad y Vavoula, 2009; Stockwell, 2013; Stockwell y Hubbard, 2013,).

La teoría del aprendizaje informal de Cross (2006) afirma que la verdadera competencia, el verdadero aprendizaje o adquisición se desarrolla en situaciones informales de aprendizaje. El uso de las redes sociales permite “acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a la cotidianidad informal de nuestros alumnos” (Fornara, 2010: 1), con el objetivo de practicar en cualquier momento y espacio, y aprovechando al máximo la ubicuidad, la movilidad y la accesibilidad a través de los teléfonos.

3.3. Las redes sociales en China

Las redes sociales están teniendo un gran éxito entre los internautas chinos. No obstante, la elección de las redes sociales y el uso que se hace de ellas está condicionado por las circunstancias específicas del país: en China el acceso a los contenidos web está controlado por el gobierno, que ejerce un férreo control sobre Internet, restringiendo el acceso a determinadas páginas web, circunstancia que hay que tener en cuenta a la hora de analizar el impacto de las redes sociales más usadas en el país. El principal motivo de esta censura es restringir el acceso a determinados temas considerados sensibles por el gobierno, y no aptos para la discusión en foros públicos. En la figura 2 se pueden observar algunos temas censurados en China.

La censura sobre las redes sociales en China se intensificó a partir del 2009, año en el que se produjeron diversos acontecimientos considerados muy sensibles por el gobierno (el vigésimo aniversario de la matanza de Tiannamen, las revoluciones de la Primavera Árabe y las protestas de la minoría china uigur en la provincia septentrional de Xinjiang), que percibió las redes sociales como foros donde los usuarios discutían sobre temas sociales y políticos en China. Un repaso a la actualidad ofrece múltiples titulares sobre el tema: “China's social networks hit by censorship, says study” (9/03/2012)¹⁷, “China to 'clean up' instant messaging apps” (27/05/2014)¹⁸, “Un toque de censura”, (27/07/2014)¹⁹, “Communists Tighten Censorship of Mobile Messaging in China”, (11/08/2014)²⁰, “China intensifies crackdown on social media with curbs on instant

¹⁷ <http://www.bbc.com/news/technology-17313793>

¹⁸ <http://www.bbc.com/news/technology-27599306>

¹⁹ http://cultura.elpais.com/cultura/2014/07/26/actualidad/1406407470_897973.html

²⁰ <http://www.chinatopix.com/articles/6267/20140811/wechat-mobile-messaging-instant-messaging-china-instant-messaging-app-kakaotalk-line.htm>

messaging” (7/08/2014)²¹, “Speech Can Be Free, Rumors Cannot Be Free”, (editorial del periódico gubernamental *People’s Daily* del 12/08/2014)²².

What does China censor online?

Censored keywords and blocked websites

01net.com 163.com 2ch.net 4chan.org 6park.com addictinggames.com aftonbladet.se amazon.com amnesty.com amnesty.org amnestyinternational.org antro.cl aol.com apple.com as.com asahi.com barrapunto.com bbc.co.uk bbc.com bbspot.com bebo.com bild.de blogger.com boingboing.net bundesregierung.de bundestag.de cbc.ca china.ch china.cn china.com chin"anti-communist" ina.org.cn cisco.com clarin.com cnn.com collegehumor.com craiptap.com cyberpress "anti-society" "Beijing kos.com dailymotion.com de.wikipedia.org delfi.lt democracy.com deviantart.com digg.co Spring" disney.com dn.se drudgereport.com e-gold.com ebaumsworld.com ebay.com ebay.de economist.co "blocking" nselmundo.es elotrolado.net elpais. "brain wash" en.wikipedia.org english.gov.cn espn.co "brutal torture" facebook.com fark.com fbi.gov fil "censorship jail" ws.com free.fr freerepublic.com freetibet "Chinese democracy online.com gamefaqs.com ga movement" gay.com gayromeo.com geenstijl.nl glob"communist bandits" .ca google.ch google.co.uk goo"dalai" "democracy" google.de google.es google.fr "democracy movement" .pl google.se gov. "democratic progressive party" "despotism" "greenpeace" "dictatorship" ardian.co.uk hattrick.org heise.de hi5.c "dissident" "eighty-nine" "Epoch Times" "buddha stretches a thousand .com ign.com imdb.com indehands" "eroticism" "evil" "exile" "falun" "Falungong" "Gedhun Choekyi last.fm lds.org lemonde.fr level.rNyima" "genocide" "gerontocracy" "hongzhi" "Hui people riot" "human rights" arca.com marca.es mcdonalds.co "lun gong" "Ma Sanjia" "Mein Kampf" "news blackout" "no-limit com msn.com msnbc.com myspace.com browser" "oppression" "persecution" "Chinese Central Propaganda om nintendo.com nu.nl nytimes.co Department" "political dissident" "Playboy" "Red Terror" "reeducation .com perezhilton.com photobu through labor" "Shanghai clique" "Shanwei" "sky burial" "Sino-Russian border" radio-canada.ca reddragon. "student federation" "student movement" "Independent Federation of skype.com slashdot.org sohu.com some Chinese Students and Scholars" "Tiananmen incident" "Tiananmen se svt.se tagesschau.de terra.com.br terra.eMothers" "Tiananmen Square massacre" "Tibet Talk" "Tibetan m tweakers.net un.org uol.com.br usa.com usa userfriendly.or independence" "Voice of the People" web.de wenxuecity.com whatreallyhappened.com whitehouse.com "underground church" "Xinjiang ipedia.com wikipedia.de wikipedia.org wordpress.com worldofwarcraft. independence" "yilishen" wretch.cc wwe.com xanga.com yahoo.cn yahoo.co.jp yahoo.com yahoo.com. "yellow peril" Zhao Ziyang "Freedom oo.fr yandex.ru yle.fi youtube.com ytmnd.com zh.wikipedia.org Forum of Nanjing University" net 4chan.org 6park.com addictinggames.com aftonbladet.se amazon.com "June .com 4th" amnestyinternational.org antro.cl aol.com apple.com as.com asahi.com barrapunto.com bbc.co.uk bbc.com bbspot.com bebo.com bild.de blogger.com boingboing.net bundesregierung.de bundestag.de cbc.ca china.ch china.cn china.com china.de china.org china.org.cn lamermelculo.com last.fm lds.org lemonde.fr level.ro libertaddigital.com livejournal.com yahoo.com youtube.com en.wikipedia.org/wiki/tiananmen_square_protests_of_1989 hotmail.com hp.com ytmnd.com zh.wikipedia.org ibm.com idealista.com gov.cn greatfirewallofchina.org indymedia.org infowars.com itchmo.com lachschoen.de lamermelculo.com libertaddigital.com livejournal.com lunarstorm.se maddoxmission.com nytimes.com prisonplanet.com purepwnage.com raco somethingawful.com sony.com spiegel.de stern.de studivz.de vatican.va vg.no washingtonpost.com worldofwarcraft.com

Figura 2: “Censura en China”

Fuente: *InformationIsBeautiful*²³

El gobierno continúa imponiendo restricciones cada vez más severas en el uso de mensajería móvil y de redes sociales, prohibiendo su uso de forma anónima y exigiendo un contrato de obediencia a la ley y de apoyo el sistema socialista:

"obey the law and uphold the socialist system. [...] Communist Chinese authorities are suspicious of social media sites that let the users spread information and opinions that reflect negatively on communism. [...] The tougher censorship rules will also help the communists "clean up the online environment and rein in rumormongers."²⁴

²¹ <http://www.theguardian.com/world/2014/aug/07/china-intensifies-social-media-crackdown-curbs-instant-messaging>

²² <http://cmp.hku.hk/2014/08/13/35715/>

²³ <http://www.informationisbeautiful.net/>

²⁴ <http://www.chinatopix.com/articles/6267/20140811/wechat-mobile-messaging-instant-messaging-china-instant-messaging-app-kakaotalk-line.htm>

Con la distribución libre a través de redes de imágenes o de informaciones sobre políticos o personalidades públicas, el gobierno consideró que se podía perjudicar la imagen pública del Estado, y que estas redes debían de ser controladas, y fue entonces cuando se cerraron diversas redes sociales (Twitter, Youtube, Facebook, Flickr, etc.). A fecha de hoy (agosto de 2014), algunas de las redes sociales más usadas a nivel mundial tienen un acceso restringido en China: es el caso de Facebook, Twitter, Google+, Line o Youtube (entre otros). Como consecuencia de esta censura, en China han aparecido numerosas páginas web y redes sociales, con aplicaciones equivalentes a las más conocidas en Occidente, contenido reflejado en la figura 3, donde se presenta una comparativa entre las webs más populares en Occidente y en China.

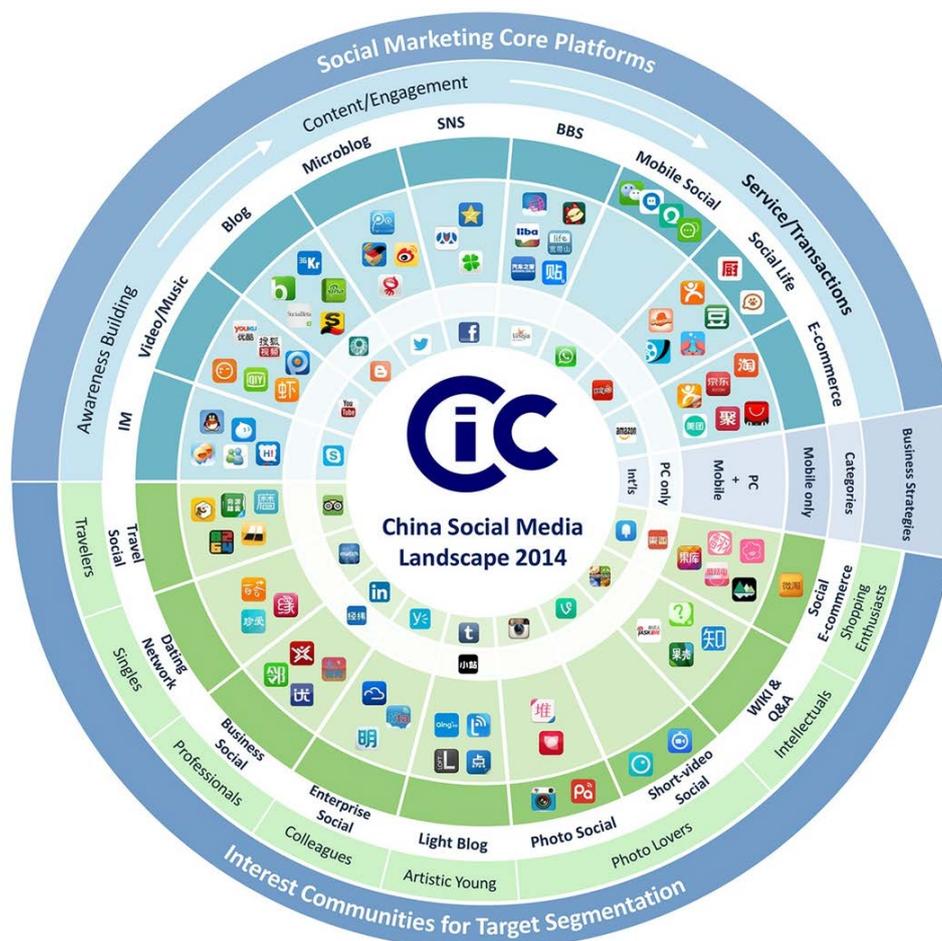


Figura 3: “China Social Media Landscape 2014”
(Fuente: CiC - China Internet Consumer - ²⁵)

²⁵ http://www.ciccorporate.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1204%3Acic-2014-china-social-media-landscape-where-to-play-a-how-to-play&catid=99%3Aarchives-2014&Itemid=208&lang=en

Las redes sociales chinas, más fáciles de controlar, sufren unas restricciones parciales, pero salvo casos aislados no han sufrido una censura gubernamental total, por lo que acumulan el mayor número de internautas. Entre las más populares están Weixin²⁶ (servicio de mensajería, comparable a WhatsApp), QQ²⁷ (servicio de mensajería instantánea, similar al Messenger), Weibo²⁸ (servicio de microblogging, semejante a Twitter), Youku²⁹ (web para alojar y compartir vídeos, equivalente a Youtube), aunque hay muchas otras de tipo vertical, para usuarios específicos de determinados círculos: LMBang para madres, Blued para homosexuales o RiceBook para amantes de la cocina³⁰.

El uso de las redes sociales en un contexto educativo en China está marcado por dos rasgos principales: la novedad y la motivación. En primer lugar, se puede señalar que las TIC no son un elemento habitual en las aulas chinas, donde prevalece un enfoque tradicional orientado casi exclusivamente a los resultados académicos, en donde no hay cabida a nuevas experiencias y herramientas de aprendizaje, por lo que por lo general, el elemento de novedad se recibe como algo bastante positivo por parte de los alumnos de lenguas extranjeras, quienes buscan nuevas experiencias de aprendizaje en contextos educativos diferentes, que les faciliten la práctica y adquisición de la lengua extranjera. En segundo lugar, y a su vez relacionado con el elemento de novedad, se percibe una motivación positiva hacia el uso de redes sociales, herramientas de uso muy frecuente en la vida diaria. La motivación, en este sentido, es un factor clave para el éxito, según de Haro (2008), al aumentar el “sentimiento de comunidad educativa para alumnos y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales”. La integración de esta herramienta en las clases permite, por tanto, la creación de oportunidades de uso de la lengua en situaciones informales de aprendizaje, gracias a las cuales los estudiantes se exponen a la lengua más allá del tiempo de la clase, favoreciendo la participación y la interacción entre los miembros del grupo, posibilitando la práctica de diferentes destrezas en situaciones auténticas, más cercanas a la realidad cotidiana, desarrollando habilidades comunicativas a través de la red, fomentando el diálogo y

²⁶ <http://weixin.qq.com/>

²⁷ <http://imgg.com/>

²⁸ <http://us.weibo.com/gb>

²⁹ <http://www.youku.com/>

³⁰ Más información en *TechInAsia*: <http://www.techinasia.com/15-specialist-social-media-apps-china/>

facilitando la colaboración. En definitiva las redes sociales nos proporcionan importantes ventajas: integración de ámbitos docentes y no docentes, mecanismos para la comunicación y herramientas para integrar nuestras clases (de Haro, 2009).

3.4. Weixin: una red social para el aula.

Weixin (微信)³¹ es una aplicación móvil gratuita de mensajería instantánea que permite la interacción sincrónica y asíncrona, tanto de forma escrita como oral, al incorporar chat, mensajes de voz y vídeo llamadas. Weixin es la aplicación móvil de mayor uso actualmente en China, cuyo número de usuarios ha crecido exponencialmente hasta llegar a alcanzar los más de 396 millones en menos de cuatro años de vida, como se puede apreciar en la figura 4:



Figura 4: “Número de usuarios de Weixin”

Fuente: Statista³²

Los usuarios de Weixin también pueden compartir fotos, vídeos, enlaces web y localizaciones a través del GPS (véase la figura 5). Weixin es compatible con Wi-Fi, 2G, 3G, y datos 4G, se puede usar en teléfonos Android con acceso a Internet y en dispositivos Apple. La aplicación permite la búsqueda de contactos (una opción más privada que evita compartir el número de teléfono) y creación de grupos cerrados

³¹ Weixin es el nombre con el que se conoce esta aplicación en China, aunque en otros países es más conocido como Wechat, sobrenombre que se le dio tras su aparición.

³² <http://www.statista.com/statistics/255778/number-of-active-wechat-messenger-accounts/>

mediante el uso de códigos QR (véase la figura 6) y rastrear en la agenda de contactos, en Facebook o Weibo para buscar contactos en Weixin. Por último, añadir que Weixin integra una página personal (Momentos), que permite compartir contenido con los contactos (imágenes, vídeos, enlaces web), comentar los post publicados y añadir emoticonos (véase la figura 7).



Figura 5: “Funciones de Weixin”



Figura 6: “Código QR”



Figura 7: “Momentos”

Existe escasa bibliografía académica referente a la aplicación Weixin en entornos académicos. Destaca el trabajo de investigación de Falero (2014)³³, que presenta un interesante e innovador trabajo sobre el desarrollo de las destrezas orales en el aula de ELE mediante el uso de Weixin.

En cuanto a las aplicaciones de Weixin, Chen (2013: 26) destaca su utilidad:

[...] creating an English Weixin (Micro-message) group to allow for multi-user synchronous/asynchronous audio and text chats. [...] This application is widely used by Chinese smart phone users because of its convenience and low cost. It runs well on the Android tablet. The Weixin interactive group provides a good way to practice writing, listening, and speaking on the tablets because it enables meaningful interactions with other learners.

Para finalizar, se detallan otras ventajas a destacar del uso de Weixin en el aula de idiomas en China:

³³ Presentado como trabajo de fin de máster en el Máster de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED, en julio de 2014 (sin publicar).

- es una aplicación muy popular en China, de uso muy extendido;
- es gratuita y muy sencilla de usar;
- se puede usar en cualquier dispositivo móvil y, por tanto, desde cualquier lugar;
- mantiene la privacidad, no es necesario compartir el número de teléfono con los contactos;
- permite crear grupos cerrados de usuarios;
- posibilita la interacción entre los usuarios de forma sincrónica y asíncrona;
- permite compartir imágenes, enlaces web y localizaciones;
- facilita la interacción oral y escrita.

ANÁLISIS DE DATOS

Con relación a la realización de los cuestionarios, estos se respondieron durante la clase, y se tradujeron al chino (lengua materna de los estudiantes) algunos fragmentos de los mismos que podrían suponer alguna dificultad lingüística a los alumnos, para facilitarles la tarea y evitar que los resultados fueran invalidados por este motivo. En cuanto a la forma, se optó por un formato anónimo que protegiera la identidad de los participantes en el mismo, adoptando un protocolo sencillo de actuación mediante la asignación de un número aleatorio a cada estudiante, que coincide en los dos cuestionarios, para así poder realizar una comparativa sobre el grado de satisfacción de cada uno. Dada la imposibilidad de emplear *GoogleDrive* para la realización de los cuestionarios en línea, ya que esta herramienta está censurada en China, y la dificultad de usar otras herramientas web por motivos similares, se optó por el método tradicional, y se contestaron en papel. Posteriormente se volcaron los datos obtenidos con la ayuda de una hoja de cálculo, y se representaron gráficamente los resultados³⁴ para proceder al análisis y comprobar si se cumplían los objetivos planteados inicialmente.

A continuación se presentan en primer lugar los resultados iniciales obtenidos de los cuestionarios iniciales a los estudiantes para conocer las características del grupo, sus experiencias previas de aprendizaje, sus hábitos y costumbres relacionados con Internet y el uso de las TIC, así como sus actitudes y expectativas hacia el uso de redes sociales. En segundo lugar se muestran resultados obtenidos durante el proceso: por un lado, datos que reflejan la participación de los estudiantes a lo largo de todo el curso, y por otro lado, un análisis lingüístico de algunas interacciones. En último lugar, se exponen los resultados obtenidos del cuestionario final, para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes, así como sus actitudes hacia el uso de Weixin en el aula, para lo que se tienen en cuenta también las entrevistas realizadas a los estudiantes.

³⁴ Véase los Anexos 3 y 4.

Características de la población

El perfil de los estudiantes del grupo observado es muy homogéneo: se trata de un grupo de nueve estudiantes, todas ellas chicas³⁵, con edades comprendidas entre los 17 años y los 30 años, con una media de edad de 23 años, y con estudios universitarios (66%) o bachillerato y próximo ingreso en la universidad (34%). Todas ellas son de nacionalidad china y su lengua materna es el chino, proceden de diversos puntos geográficos del país, y la mayoría (88'9%) se ha trasladado a Pekín con el objetivo de aprender español, por lo que el aula de español es uno de los escasos espacios de socialización en esta etapa de su vida (véase las figuras 8, 9, 10 y 11).

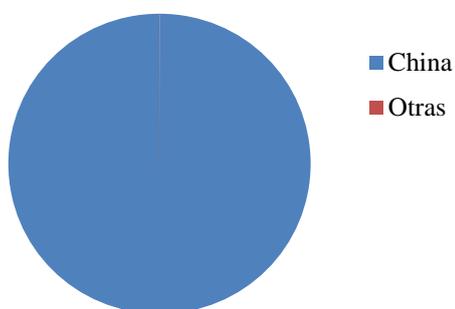


Figura 8: "Nacionalidad"

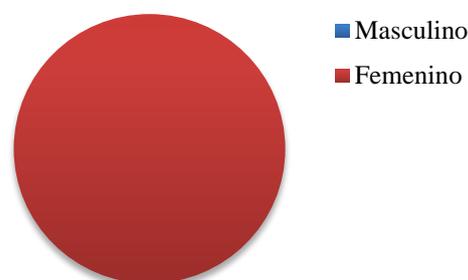


Figura 9: "Sexo"

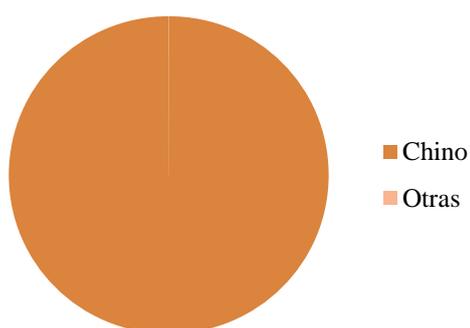


Figura 10: "Lengua materna"

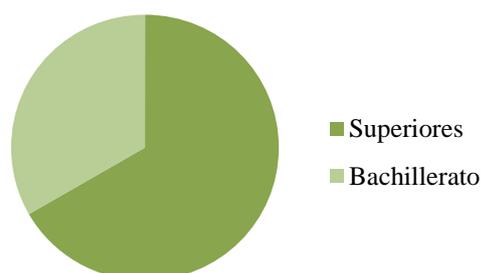


Figura 11: "Estudios"

³⁵ La mayoría de estudiantes del centro son chicas, por lo que no resulta extraño que en ocasiones no haya varones en el aula.

En cuanto a su relación con el español y su contacto con la lengua y la cultura, la mayoría (66%) no ha estado nunca en un país hispanohablante, un 22% ha pasado más de un mes por razones laborales y una de ellas pasó más de un año por estudios (véase las figuras 12 y 13).

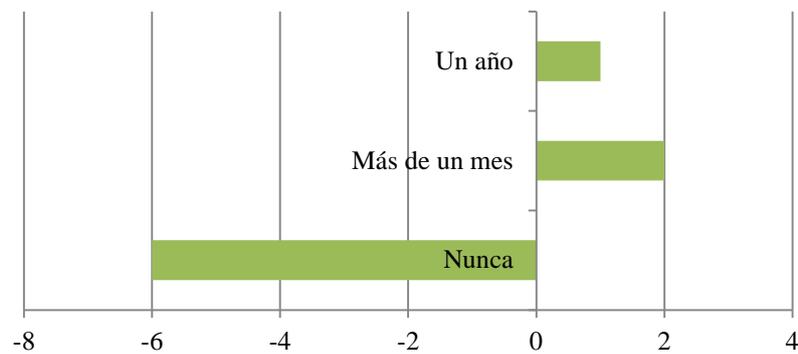


Figura 12: “Estancias en países hispanohablantes”

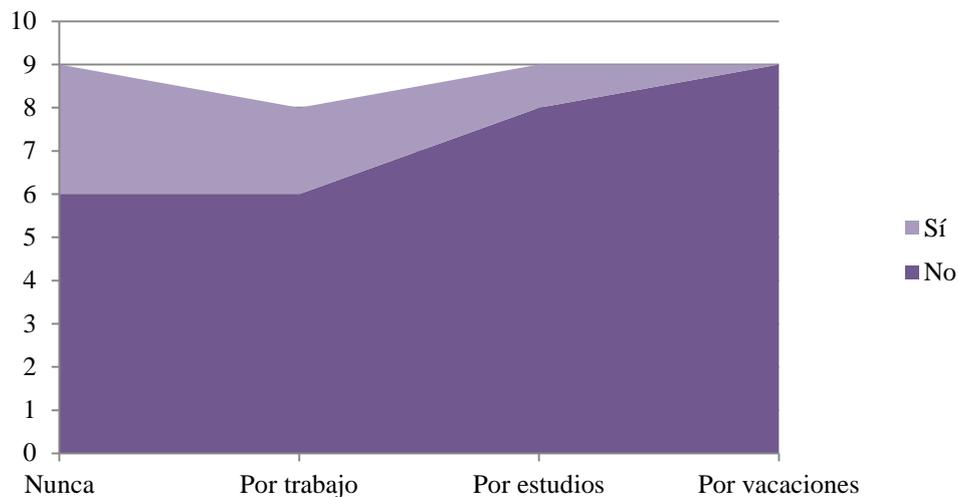


Figura 13: “Estancias en países hispanohablantes y razones”

La mayoría no tiene ningún tipo de relación con personas hispanohablantes fuera de las clases de español, aunque algunas (44'4%) afirman mantener contactos con hispanohablantes por Internet (véase la figura 14).

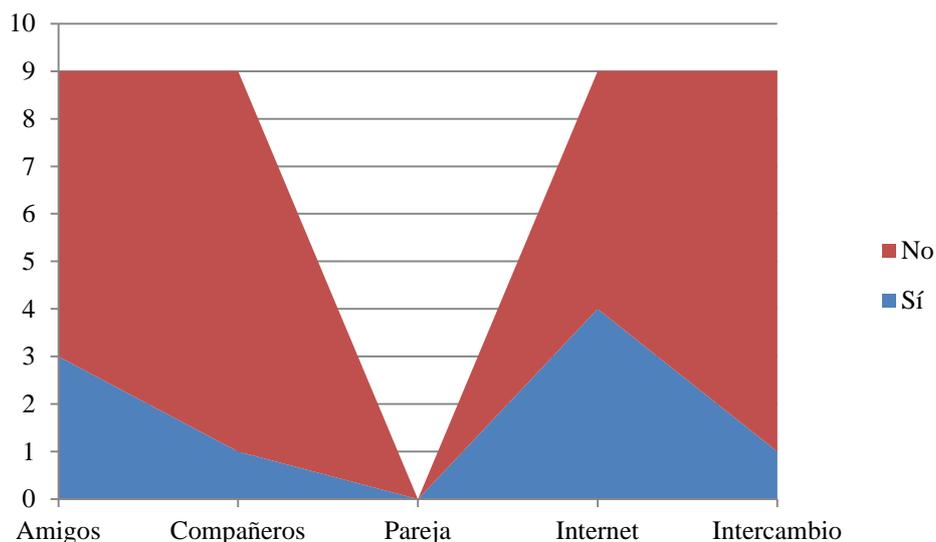


Figura 14: "Relaciones con hispanohablantes fuera del aula"

Respecto al uso de tecnología llama la atención la variedad de aparatos electrónicos en su poder (véase la figura 15), algo generalizado entre la población china en esta franja de edad y nivel socioeconómico, en la que la tecnología es un símbolo de estatus.

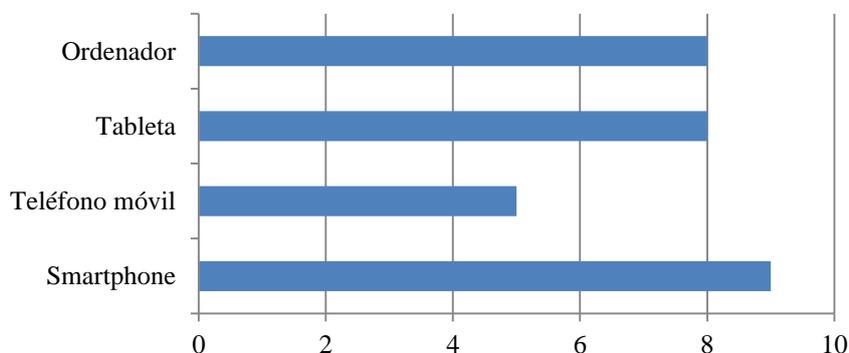


Figura 15: "Tecnología móvil"

Los aparatos electrónicos que poseen los utilizan de forma muy habitual: todas ellas usan un smartphone y están conectadas a Internet de forma permanente a través de él, y también desde su casa con el ordenador (88'8%) o la tableta (66'6%) (véase la figura 16).

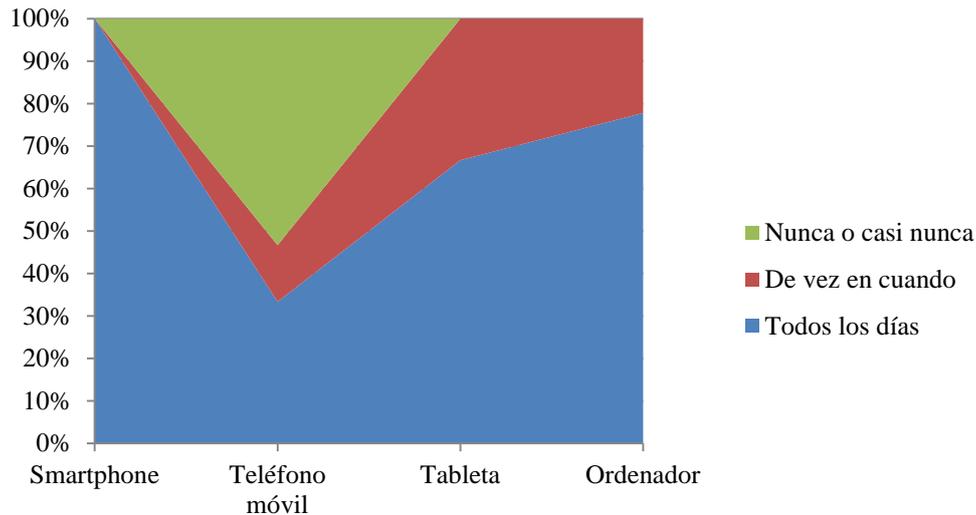


Figura 16: “Frecuencia de uso de tecnología móvil”

Con relación a las preguntas sobre los contenidos más visitados en la Web, la gran mayoría utiliza redes sociales y páginas web de entretenimiento con mucha frecuencia (véase la figura 17), y aluden al desconocimiento, la dificultad, la falta de tiempo o de interés el no usar la red en español con tanta frecuencia (véase la figura 18).

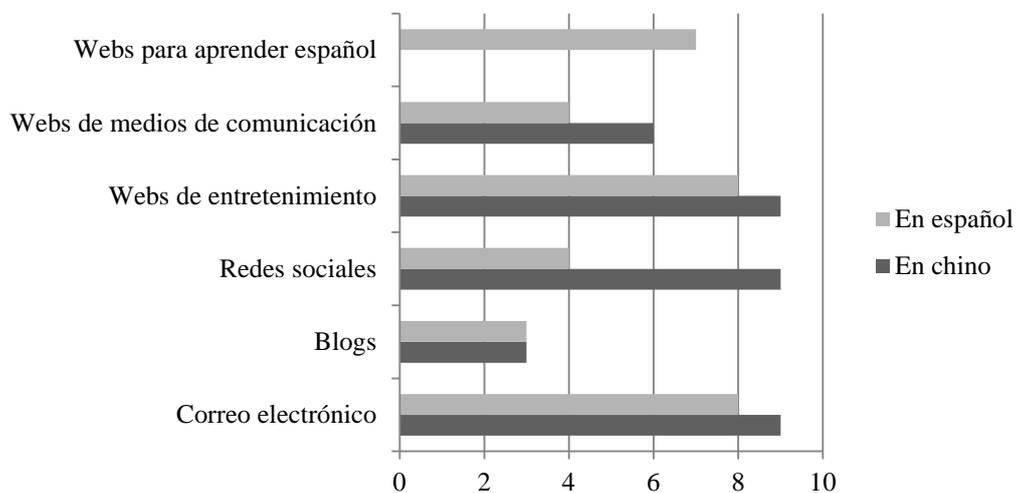


Figura 17: “Recursos de Internet”

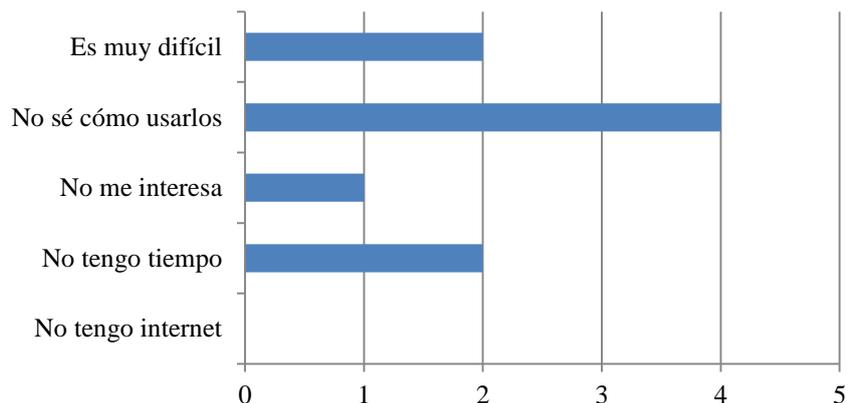


Figura 18: “¿Por qué no los has usado nunca?”

Aunque todas afirmaron haber utilizado el teléfono móvil para aprender una lengua, hay que matizar estos resultados, ya que se añadieron respuestas abiertas a la pregunta. Se observa que hay un uso mayoritario de aplicaciones que les facilita el aprendizaje del español o el contacto con el mismo: el 100% de ellas usan con mucha frecuencia alguna aplicación móvil de diccionario bilingüe integrada en el móvil, así como aplicaciones para escuchar música en español (ej. Duomi). Un 33'3% declaró haber usado Dolingo y un 22'2% Weixin en alguna ocasión. Aunque un 44'4% dice haber usado el AVE, este dato habría que matizarlo, pues se refieren al uso de AVE en ordenadores, ya que todavía no se ha implantado la versión móvil para usar en teléfonos y tabletas (véase la figura 19).

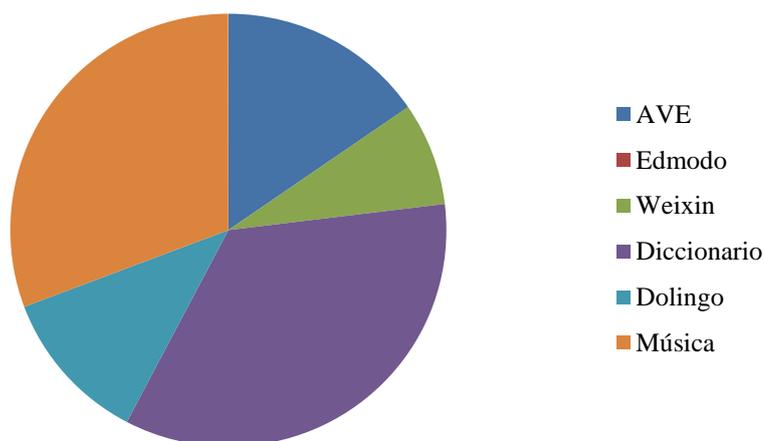


Figura 19: “Experiencia de uso del teléfono móvil para aprender lenguas extranjeras”

Destaca el uso mayoritario de redes sociales entre todas las estudiantes (véase la figura 20), entre las que Weixin es usada por un 100% de la clase. Algunas de ellas ya han usado una red social integrada en sus clases de español (Edmodo, Weixin o Facebook), lo que puede tener su explicación por un proyecto del centro de implementación de las TIC en las aulas llevado a cabo a lo largo del curso académico (véase la figura 21).

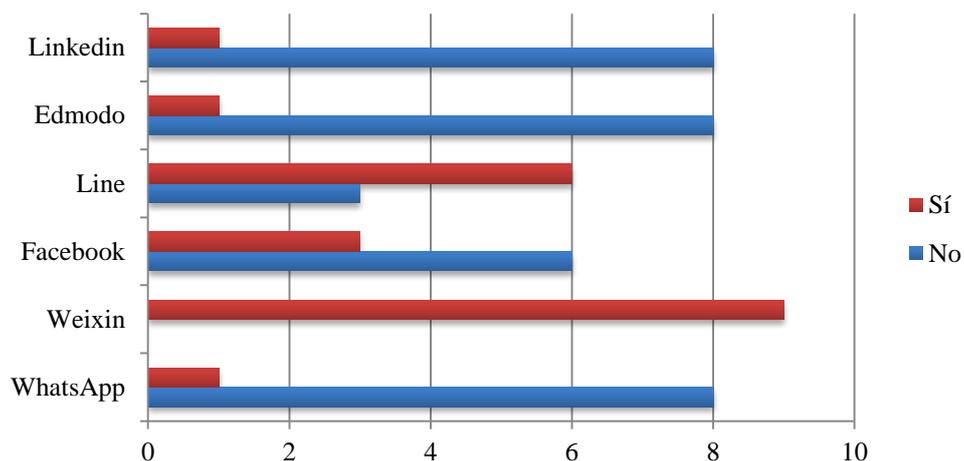


Figura 20: “Usuarios de redes sociales”

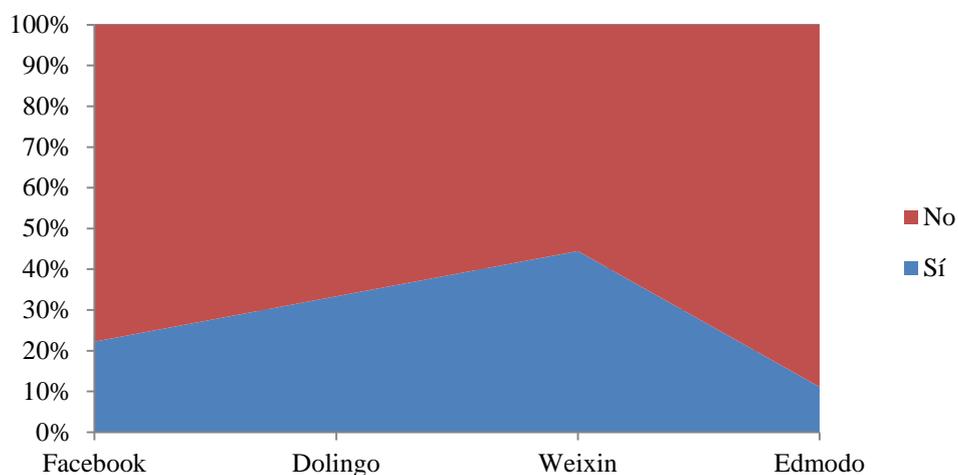


Figura 21: “Experiencia de uso de redes sociales para el aprendizaje de lenguas”

En general se mostró una actitud bastante favorable al uso de una red social en el aula de español, aunque un 11'1% mostró sus reticencias (véase la figura 22). En este caso fue a una alumna –la estudiante número 1- a la que le produjo rechazo la posibilidad de usar en clase la red social que usa habitualmente con sus amigos, y mezclar lo privado

con lo académico. En las entrevistas realizadas a lo largo de la experiencia, esta misma alumna mostró sus reticencias a mezclar la esfera privada con la académica, aunque reconoce la utilidad de la herramienta: “Yo uso Weixin sólo con mis amigos. Por eso creo que no me gusta para clase, porque tengo muchos mensajes. Pero creo que es útil porque practicamos en español después de clases”³⁶. La familiaridad de Weixin, que en el caso de otras estudiantes es lo que más las motiva a usarlo, en el caso de la estudiante 1 es precisamente lo que le produce más rechazo: “Como Weixin es una manera para hablar con amigos sobre la vida cotidiana [sic], no me gusta usarla para estudiar. Si tengo deberes con Weixin no quiero abrirla”).

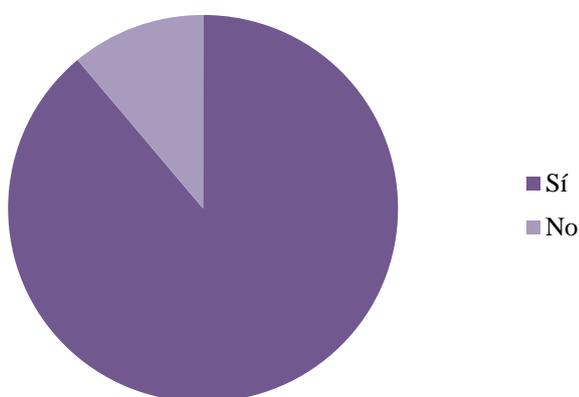


Figura 22: “Predisposición a usar redes sociales para aprender español”

Respecto a sus percepciones sobre la utilidad de usar una red social las respuestas mayoritarias están relacionadas con lo afectivo (un 88’8% cree que puede mejorar las relaciones con los compañeros y con el profesor) y con la interacción (un 77’7% cree que es bueno para practicar en español). Otras respuestas mayoritarias fueron “hacer preguntas sobre el curso” (66’6%) y “aprender a relacionarme en español a través de las redes sociales” (44’4%). Se observa, por tanto, que los alumnos perciben la red social como una herramienta que les acerca a sus compañeros, favoreciendo la interacción y mejorando las relaciones sociales y afectivas, tanto dentro como fuera del aula (véase la figura 23).

³⁶ Véase el Anexo 5.

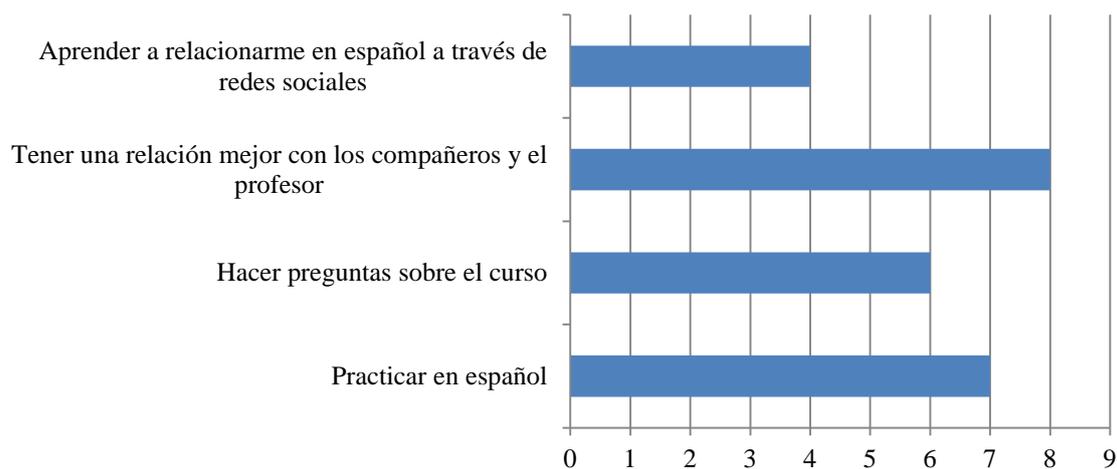


Figura 23: “Percepciones sobre la utilidad de una red social en el aula de español”

En las preguntas destinadas a conocer sus percepciones sobre Weixin (véase las figuras 24 y 25) destaca que el 66’6% la ven como una herramienta útil para aprender y practicar en español, y perciben su utilidad como medio de contacto con los compañeros y el profesor y mejorar las relaciones con ellos, así como para practicar el español fuera de clase, trabajar mejor en grupo y tener más ejemplos prácticos.

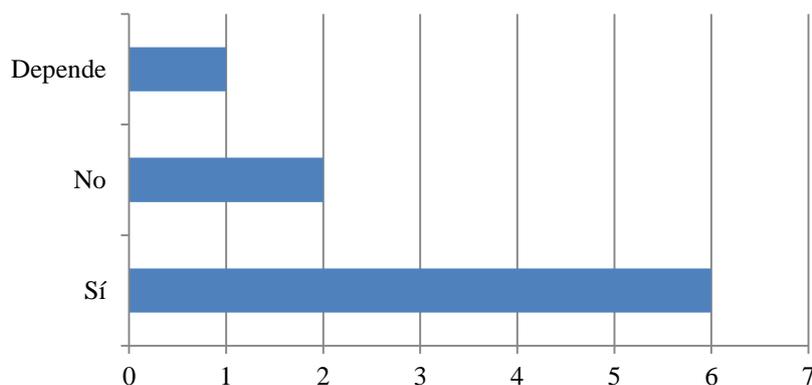


Figura 24: “Percepciones sobre la utilidad de Weixin en el aula de español”

Se observa que la mayoría de las respuestas inciden en el componente afectivo, así como en la interacción con los miembros del grupo. En general, no se considera Weixin como una herramienta que les pueda ayudar a planificar su aprendizaje. La estudiante que mostró su rechazo hacia el uso de Weixin (estudiante nº 1), respondió a todas las preguntas de forma negativa, reafirmando así su opinión inicial, previa al comienzo de

la experiencia. Otra estudiante (la nº 7) reflejó también una actitud negativa hacia Weixin, algo que también se observa en las entrevistas³⁷, donde afirma: “Yo odio Weixin. Ocupa mucho tiempo. No uso Weixin de forma habitual con mis amigos, sólo un poco. I like face to face”. En este caso, el rechazo se produce por la naturaleza de la herramienta en sí misma, una actitud que se corresponde con su uso de Weixin en chino, que no usa con mucha frecuencia, aun reconociendo como positivo el hecho de tener más contacto con el grupo. A pesar de esta predisposición negativa, la estudiante nº 7 participó a lo largo del curso con mucha frecuencia, e interactuó de forma bastante activa. Preguntada por este extremo aclaró: “No me gusta Weixin en general, pero si la profesora pregunta y mis compañeros quieren, yo también uso Weixin”). En general se observa una actitud positiva hacia el uso de Weixin, que se percibe como una herramienta que facilita y mejora las relaciones, y que extiende los lazos más allá del aula, posibilitando un contacto continuo.

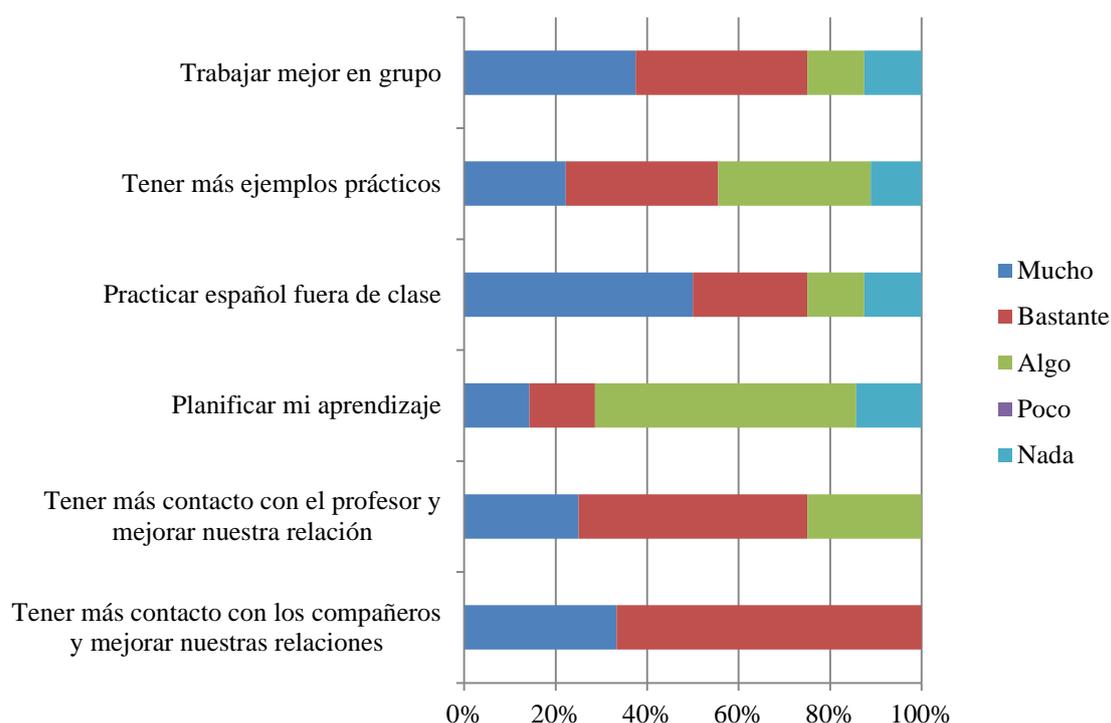


Figura 25: “Creencias de los estudiantes: utilidad de Weixin en el aula de ELE”

A pesar del rechazo inicial que mostraron estas dos estudiantes (nº 1 y 7) hacia Weixin, ante la pregunta destinada a conocer su predisposición a trabajar con esta herramienta a

³⁷ Véase el Anexo 5.

lo largo del curso (la nº 17), todas respondieron afirmativamente que participarían siempre (véase la figura 26).

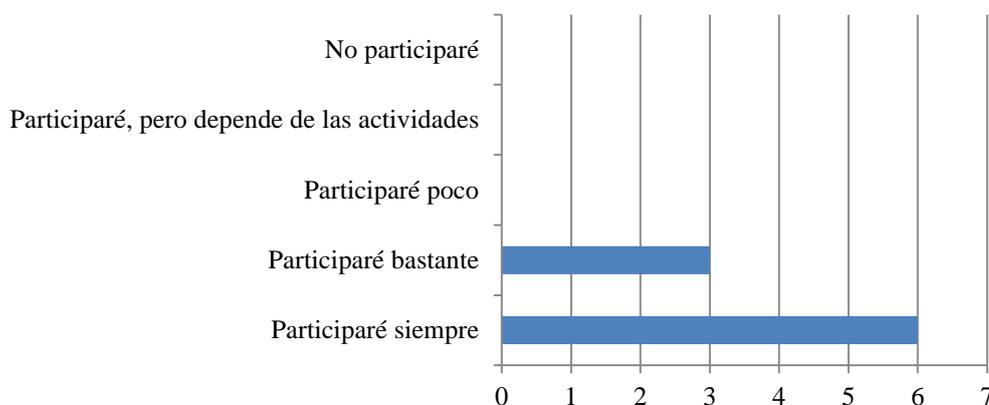


Figura 26: “Predisposición de los estudiantes al uso de Weixin en el aula de ELE”

Resulta curioso que ninguna estudiante dijera que participaría poco o nada, aunque se les ofreció la respuesta. En China esta actitud no es muy sorprendente, pues resulta fuera de lo común salirse de la corriente y actuar o hacer explícito un pensamiento diferente de lo que afirma la mayoría. Preguntadas por esto, estas dos estudiantes se justificaron así: “[...] si la profesora pregunta y mis compañeros quieren, yo también uso Weixin”; “[...] creo que es útil porque practicamos en español después de clases”³⁸.

Cuestionario final

Respecto a los datos obtenidos del cuestionario final se verifican las percepciones iniciales de los estudiantes, que muestran una actitud positiva hacia el uso de Weixin en el aula, y un 66’6% la consideran una experiencia interesante y útil para practicar en español (véase las figuras 27 y 28). Las estudiantes número 1 y 7 coinciden en sus opiniones previas, y otra estudiante, aunque reconoce aspectos positivos, afirma no tener tiempo para usarlo. El 100% califica la experiencia como positiva, aunque señalan como elementos de mejora una participación más activa de los compañeros (44’4%) y del profesor (11’1%) o realizar diferentes actividades (44’4%). La estudiante nº 5, que cree que mejoraría “si el profesor participa más”, fue una de las que intervino de forma más activa a lo largo del curso, y que en ocasiones no encontraba respuestas tan

³⁸ En el Anexo 5. Opiniones de los estudiantes.

frecuentes por parte de sus compañeros, pero sí de la profesora. Así lo reflejó en una de las entrevistas: “Me gustaría hablar más, que mis compañeras escriban siempre”.

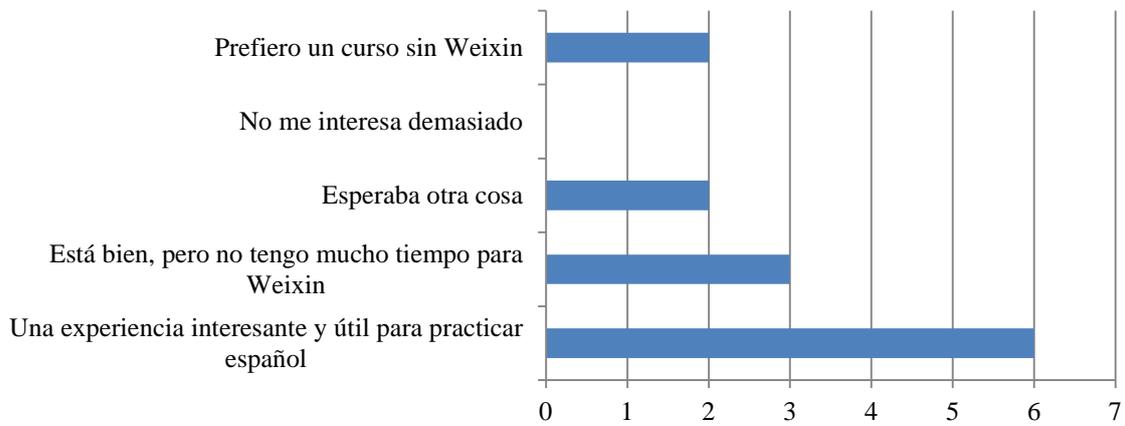


Figura 27: “Opiniones de los estudiantes sobre Weixin tras el curso”

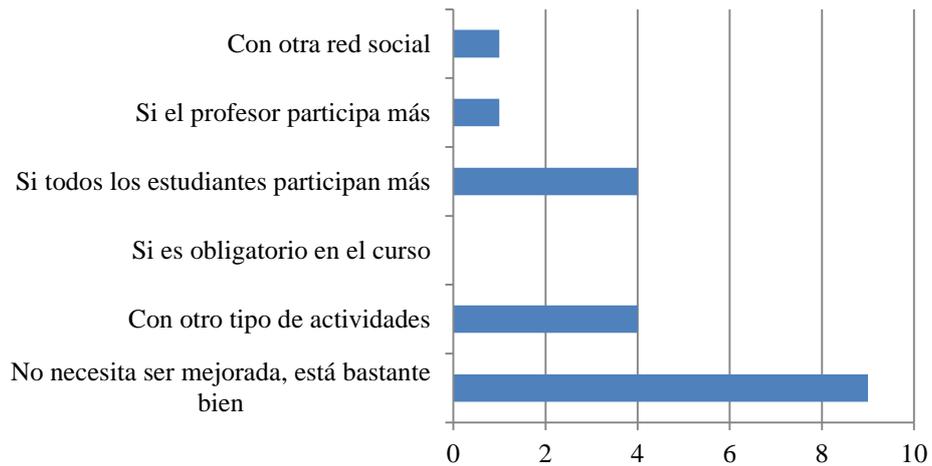


Figura 28: “Propuestas de mejora al uso de Weixin en el aula de ELE”

En cuanto al componente de usabilidad destaca la percepción que tienen de Weixin como una herramienta sencilla de usar, y como un medio de contacto con los miembros del grupo (véase la figura 29).

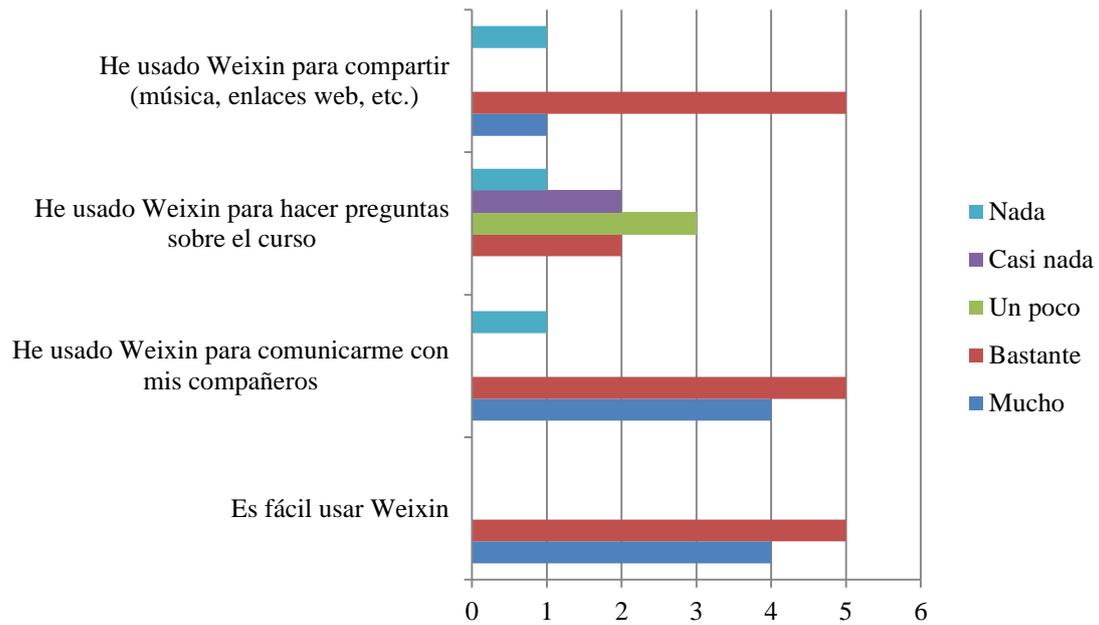
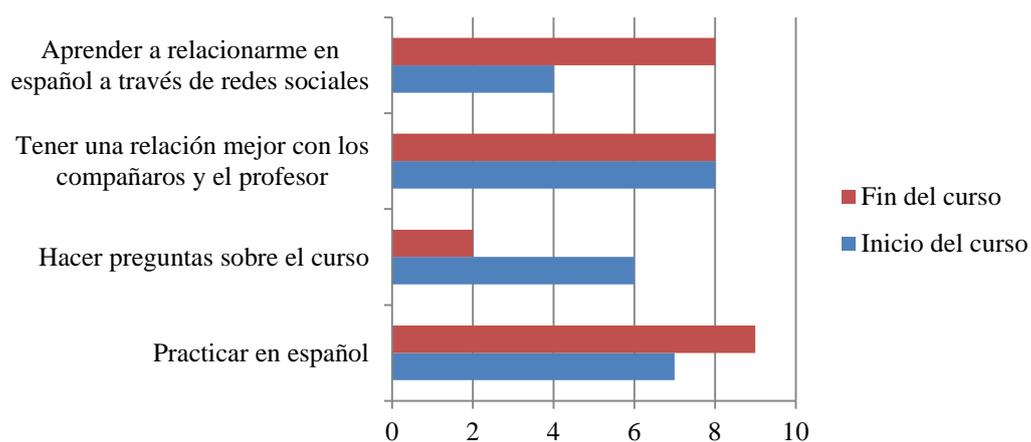


Figura 29: “Usabilidad”

Si se comparan los datos previos y los posteriores a la experiencia, relativos a la utilidad (véase la figura 30) se observa que los estudiantes perciben una mayor utilidad una vez concluida la experiencia, tanto a nivel afectivo, en la relación con el grupo, como en lo lingüístico, pues reconocen su utilidad para aprender a relacionarse en español a través de redes sociales, así como para practicar e interactuar.



**Figura 30: “Utilidad de Weixin”
(Comparativa entre percepciones previas y posteriores)**

Por el contrario, los estudiantes han hecho un uso relativamente escaso de Weixin para hacer preguntas sobre el curso. En este punto hay que señalar que en China es costumbre (tanto en ámbitos universitarios como en otros) que el alumno tenga el contacto personal del profesor (su número de teléfono, dirección de correo, Weixin) para poder contactar con él en caso de necesidad. Aunque en la práctica los alumnos no lo hagan con mucha frecuencia, sí reconocen como positivo el hecho de saber que pueden ponerse en contacto con el docente, y del mismo modo, se percibe como negativo el no tener la posibilidad de hacerlo.

Respecto a la efectividad de Weixin (véase la figura 31) se refleja una actitud positiva por parte del 66'6% de los estudiantes, que respondieron “mucho” o “bastante” en las preguntas relacionadas con el grado de eficacia. De las entrevistas se obtuvieron respuestas similares, tanto en las correspondientes a las posibilidades de interacción fuera del aula (“Con Weixin tengo más oportunidades de usar el español”) como a las referidas al desarrollo de la autonomía del alumno (“Con Weixin es más fácil estudiar fuera de clase”; “Weixin me ayuda a aprender español”). Un 11'1% respondió a todas las cuestiones “nada” o “casi nada”, resultado que se corresponde con las respuestas de la estudiante nº 1, que ya mostró previamente su opinión negativa sobre Weixin. Se observa, por tanto, que en general estas opiniones posteriores coinciden con las previas (en las que el mismo porcentaje -un 66'6%- respondió que Weixin puede ser una herramienta útil para aprender y practicar español). Por lo que respecta a la relación entre el uso real de la red social y las expectativas de aprovechamiento en el aula, estas se ven confirmadas.

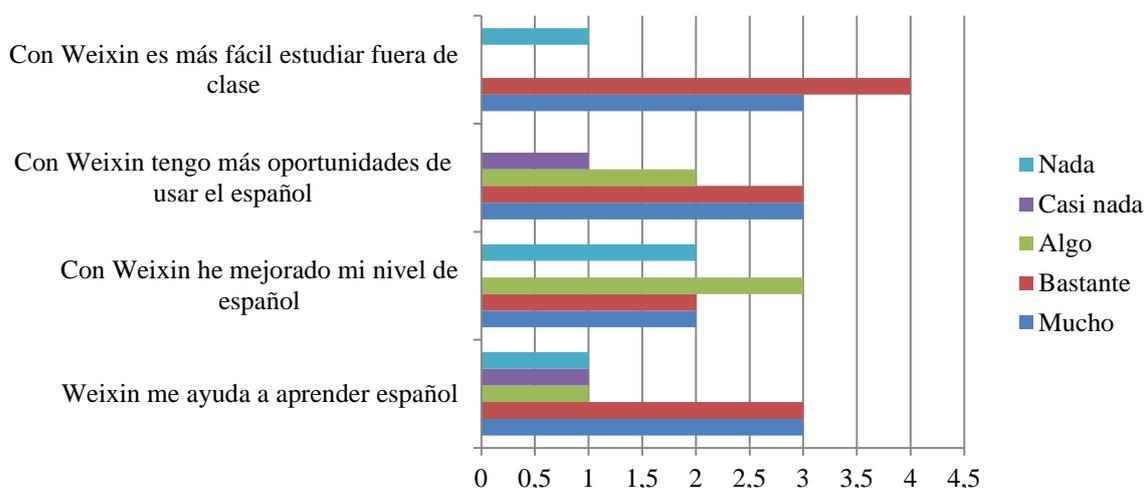


Figura 31: “Efectividad”

Por último, y en referencia a la satisfacción, los datos son similares (véase la figura 32), puesto que un 66'6% de los estudiantes considera interesante y divertido usar Weixin en el aula, y les gustaría seguir usándolo en otro curso de español. Un porcentaje más elevado (88'8%) señala que las relaciones con los compañeros y la profesora han mejorado, lo cual confirma la influencia positiva que ejerce sobre la motivación, pues implica una mejora de las relaciones en el grupo, que se siente más cohesionado.

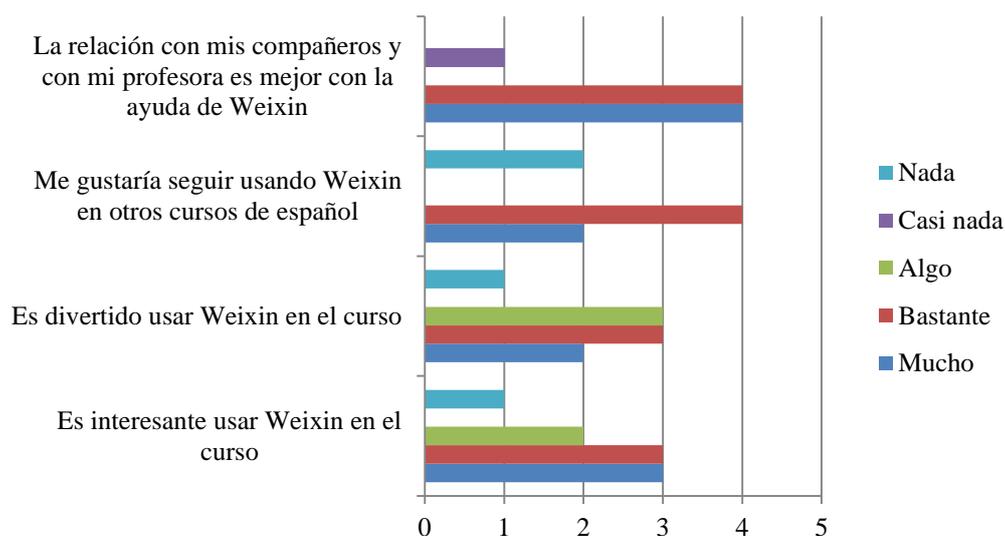


Figura 32: "Satisfacción"

Análisis lingüístico de las interacciones

Fragmento 1

En el fragmento 1 aparece un uso específico del Weixin para compartir una tarea de casa, acordada previamente en el aula (contar una anécdota personal sucedida en un taxi o medio de transporte) y que, por iniciativa de las estudiantes, se decidió enviar por teléfono y poder así compartirla con todas. La primera intervención es la de la profesora, que participa en el chat como miembro del grupo, y que anima a participar a las estudiantes, proporcionándoles un modelo de lengua, con el envío de una anécdota personal³⁹.

————— 2014-06-14 —————

Profesora: 17:54 Chicas, otra tarea: empezamos a contar una anécdota, en un taxi o en otro medio de transporte, como hemos hablado en clase antes

Profesora: 17:56 Sabéis qué me pasó una vez en un taxi de Pekín? Resulta que entré, y el taxista me preguntó que de dónde era... Y entonces, el taxista me empezó a cantar canciones en español! Qué gracioso!

Estudiante 5: 18:00 Los taxistas de Pekín son versátiles jaja

Estudiante 3: 18:05 aun no subi mis fotos y ya empezaste otra tarea...[Calcomanía]____
[Calcomanía]

Estudiante 3: 18:08 [Imagen5: Ver en archivo adjunto]

Estudiante 3: 18:08 la casa que hice yo en clase de studio art

Estudiante 3: 18:09 lo he traído desde EEUU pero cuando llegue a China, la lámpara y la mesa estaban rotas...

Estudiante 4: 18:13 ¡Qué pena L.!

Estudiante 3: 18:13 ya...

Profesora: 19:21 L., qué chulo!!!! Eres una artista!!!! Qué pena que esté roto

Estudiante 2: 20:09 yo una vez, en el aeropuerto, no he avisado el signo de baño, y equivoqué a cuatro de baño de hombre. Hay un hombre que se estaba lavando las manos. me dijo: allí " y continúa. era muy tranquila. y al final busque el baño de mujer.

Estudiante 3: 20:24 Sabeis que paso cuando fuimos a un hospital en taxi? Solo tenia seis años y estaba muy enferma. Y entonces mi madre me llevo a un hospital en taxi. Mi madre estaba muy preocupada y dio 100¥ a el taxista. Nos volvio tres 20¥s y al final descubrimos que eran tres 20¥ falsos.

³⁹ Con el objetivo de mantener el anonimato de las estudiantes se han eliminado los nombres propios que aparecían en los textos, que han sido sustituidos por la inicial correspondiente.

Profesora: 20:41 Qué mala suerte!!! Yo también conozco a mucha gente que le ha pasado eso

Estudiante 7: 20:56 Una vez, llovió muchísimo cuando mi profesor y yo enastábamos en un autobús...y la calle llenó agua, todos los coches no pudieron pasar. Nosotros nos estuve quedando en el autobús de 5 a 11....seis horas!

Estudiante 5: 21:20 ¡Qué fuerte R.!

Estudiante 5: 21:20 Un día cuando iba en metro a clase, en la hora punta de la mañana había mucha gente, el metro estaba muy lleno, en el momento de bajar del metro de repente note que alguien me toco el culo, gire para ver quien fue, pero era imposible saber con claridad quien me toco, me enfade muchiiiiiiiiisimo!

Estudiante 2: 22:04 Qué cerdos!!!!

Estudiante 3: 22:13 jajajajaja

Estudiante 1: 22:15 /:pig/:pig/:pig

Estudiante 5: 22:18 Quizas algún día podremos tocarle el culo a los hombres[Sly]

Al tratarse de una tarea hay un trabajo previo de planificación del discurso, con intervenciones más extensas de lo habitual, que tratan de contar la anécdota en un solo mensaje para evitar la superposición de mensajes de otras compañeras, que de otro modo interrumpirían el relato. Hay también una simultaneidad de temas, puesto que el hilo de esta tarea se corta con el envío de una tarea previa de una estudiante (envío de una foto personal junto con un comentario). A pesar de que este tipo de intervenciones no son naturales, se observa que también generan comunicación entre el grupo, pues junto a estos mensajes con la anécdota aparecen otros mensajes espontáneos de las compañeras, que siguen la conversación e intervienen con reacciones a las anécdotas, en cuyos mensajes ya hay más naturalidad, con la aparición de emoticonos y reacciones diversas “¡Qué cerdos!”, “¡Qué pena L.!” “¡Qué fuerte R.”. En general, se observan errores propios del nivel (llege* por llegué, equivocé a cuatro* por me equivoqué de cuarto), otros errores propios de la escritura rápida en teclados de móvil (comunes a los nativos) –enastábamos* por estábamos, mañana* por mañana- y escasa corrección ortográfica (los sistemas operativos de algunas estudiantes no permiten, por ejemplo, la inclusión de tildes o signos de exclamación / interrogación iniciales).

Fragmento 2

_____ 2014-06-09 _____

Estudiante 7: 19:58 Ah! Hoy he encontrado un vecino nuevo...

Estudiante 7: 19:58 Y yo quise decir "Hello" pero como todos los días hablo español, yo dije "Hola"

Estudiante 7: 19:59 Y él era alto, delgado, un poco serio!! Dijo "Hola"

Estudiante 7: 19:59 Yo pensé que esto era un "Hello" me sentí nadadespués 5 segundo, los dos nos sentimos "strange". Y yo pregunté "where are you from?(en inglés)". él dijo "Spain! (en inglés)".....[Toasted]

Estudiante 4: 20:00 Qué sorpresa~[Clap][Clap]

En el fragmento 2, al contrario que en el fragmento 1, se observa espontaneidad en las intervenciones de las alumnas, que comparten anécdotas de su vida cotidiana con sus compañeras, de forma muy similar a como lo harían en chino. Por el carácter espontáneo de los mensajes, hay una ausencia de planificación, y un uso coloquial del lenguaje, acompañado de emoticonos, que muestran reacciones naturales (ej. aplausos). Las intervenciones son breves, naturales, y muy similares a las de unos nativos en esa misma conversación.

Fragmento 3

El fragmento 3 forma parte de un juego planteado en clase, a modo de pictionary, en el que las alumnas tenían que enviar al chat un dibujo con una situación que les provocara un determinado estado de ánimo, y que sus compañeras tenían que adivinar con una frase gramaticalmente correcta.

————— 2014-06-10 —————

Estudiante 4: 20:13 esto es mi tarea !

Estudiante 2: 20:16 me fastidia que pese mas kilos

Estudiante 4: 20:17 Bingo~~un beso[Lips][Lips]

Estudiante 2: 20:19 pero si estas delgada...

Estudiante 4: 20:19 timida~~[Shy][Shy][Shy][Shy]

Estudiante 5: 20:21 estas muy guapa

Estudiante 3: 20:32 [Emotición]

Estudiante 5: 20:32 [Emotición]

Profesora: 20:34 Lu, ¿pero qué dices? Si estás estupenda!!!

Profesora: 20:35 L., la frase que has escrito tiene un error: a Lu le horroriza... ¿y quién se pesa?

Estudiante 3: 20:35 L. . . .

Estudiante 3: 20:35 ahhh

Estudiante 3: 20:35 me fastidia pesar mas kilos.

Estudiante 3: 20:35 asi esta bien?

Profesora: 20:37 /:sun/:strong/:rose

Estudiante 3: 20:37 [Emotición]

Profesora: 20:38 También podemos decir "me da miedo pesarme" - "me fastidia engordar"

Estudiante 4: 20:38 gracias Loreto, un beso, [Lips][Lips][Lips]

Estudiante 3: 20:38 graciaa[Heart][Heart][Heart]

Profesora: 20:51 De nada, guapas!

Una de las alumnas mandó su dibujo, que generó comentarios espontáneos de las compañeras, que no estaban de acuerdo con ella, y trataron de explicarle que no tenía kilos de más. También generó comentarios de la profesora, que intervino para que reflexionaran sobre la corrección de la frase, y les dio otros posibles modelos. Se observa un clima distendido, en el que las alumnas intervienen de forma natural, y agradecen la atención que se les ofrece.

Fragmento 4

A lo largo del curso las estudiantes compartieron con el grupo imágenes, para mostrar a sus compañeras aspectos de su vida más allá del aula (aficiones, amigos, lugares favoritos, etc.). La posibilidad que les ofrece Weixin de compartir imágenes, música o vídeos les ayuda a conectar más con el grupo, y al mismo tiempo, les hace sentirse parte integrante del mismo, lo que sin duda es un factor motivador que les impulsa de forma espontánea a comunicarse entre sí. En cuanto al contenido de los mensajes, las estudiantes comparten con el grupo anécdotas y experiencias de las que se sienten orgullosas (una fotografía bonita, una conversación en español inesperada con final feliz, etc.), algo por una parte lógico, y al mismo tiempo natural, que provoca reacciones positivas de alabanza del grupo (“qué bien” –aplausos-, “Estoy muy orgullosa”, “Me

gusta [sic] las dos fotos”, etc.), y que favorecen la cohesión del grupo y la mejora de las relaciones entre todas. Esto influye positivamente en la motivación y en su proceso de aprendizaje del español, que deja de ser un objeto de estudio para pasar a ser el vehículo que facilita la comunicación del grupo.

————— 2014-6-4 —————



Estudiante 6: 23:32

Estudiante 8: 23:32 Tu la hiciste?

Estudiante 6: 23:32 Fotos de salida del sol

Estudiante 6: 23:32 Si

Estudiante 5: 23:32 Qué bien[Clap][Clap]

Estudiante 5: 23:33 Wow, L. es una fotógrafa!!!

Estudiante 8: Me gusta los dos fotos!

Estudiante 6: 23:34 Jaja, he estudiado forografía hace 3 años

Estudiante 9: 23:36 Dónde?

Estudiante 6: 23:38 New York Institute of photography

Estudiante 6: 23:39 Tiene profesores en Pekin

Estudiante 2: 23:40 Wow

Estudiante 6: 23:44 jaja, solo me gusta y por eso estudio

————— 2014-6-5 —————

Profesora: 0:05 Chicas, sois fantásticas!!! Qué fotos más chulas!!! Y qué historias más interesantes!!! Buenas noches, que descanséis!

Estudiante 8: 17:28 Hoy, cuando empecé al visado, el ofcial dijo el nombre de mi universidad, y yo quería decir ” yes” pero dije que sí...así que él me preguntó en español[Calcomanía]

Estudiante 4: 17:28 me sabe mal !

Estudiante 4: 17:29 un momento

Profesora: 17:30 Jajaja! E., qué graciosa! Y has hecho la entrevista en español?

Estudiante 8: 17:30 Sí, sí

Profesora: 17:35 Un aplauso para E.!!!

Estudiante 8: 17:36 jaja, son preguntas facil

Estudiante 8: 17:37 como dónde estudio, cuánto tiempo hace, etc

Estudiante 5: 17:38 L., mande la tarea!!![CoolGuy]

Profesora: 17:38 Estoy muy orgullosa /:)/:)/:)

Profesora: 17:39 Manda! (No mande, eso es usted)

Estudiante 5: 17:40 Jaja, vale, L., Mandaaaaaaaaaaaaaaaaa la tarea!!!

De nuevo, en este fragmento se observa una superposición de temas (la afición de una estudiante por la fotografía, la anécdota de otra en el consulado estadounidense y el retraso de otra en el envío de una tarea al grupo). Las intervenciones son cortas, y las interacciones son ágiles, naturales, con turnos de palabra difíciles de controlar (al tratarse de más de dos participantes).

CONCLUSIONES

Las tecnologías de la información y la comunicación, y su progresiva implantación y normalización en la sociedad actual han hecho de esta una sociedad de la información que, en pleno siglo XXI, está marcada por nuevos modelos de acceso a la información y por la apertura hacia nuevos modelos de comunicación. El papel de la Web 2.0 está siendo fundamental tanto en el proceso de democratización de la información como en la globalización de las comunicaciones. Esta particular revolución ha llegado, como no podía ser de otra manera, al mundo educativo, que ha sabido aprovechar la evolución de la tecnología adaptándola a las aulas, donde está viviendo su particular momento de auge. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, cada vez son más los profesores que implementan el uso de redes sociales en el aula, un campo innovador, y todavía novedoso, en el que hay un amplio campo de posibilidades de trabajo.

La presente investigación pretendía incrementar las posibilidades de interacción en español, facilitando un espacio auténtico de comunicación y de uso habitual por los estudiantes a través de Weixin. El principal objetivo fue analizar la actitud de los estudiantes ante el uso de Weixin como herramienta de comunicación, observando su posible influencia en la motivación y en las relaciones de grupo. Los datos obtenidos por la investigación han logrado alcanzar el propósito inicial, y arrojan una nueva perspectiva en el campo de estudio.

En efecto, el uso de Weixin a lo largo del curso ha facilitado la aparición de nuevos espacios de interacción, en los que los miembros del grupo se comunican de forma habitual en espacios y tiempos alejados de las aulas, incrementando así las posibilidades de interacción en español. Esta comunicación fuera del aula favorece la socialización, establece unos lazos más estrechos entre las personas, y ayuda a desarrollar las relaciones personales, incrementando el sentimiento de pertenencia a un grupo.

En general, los estudiantes se han sentido motivados hacia el uso de Weixin, un entorno al que están habituados, y en el que se encuentran cómodos. La familiaridad de la herramienta ha favorecido la desinhibición y la reducción de la ansiedad, provocando así un incremento de la motivación individual de los estudiantes, que ven reducidos los factores negativos que pueden afectar a su aprendizaje de la lengua. No obstante, también se han recogido datos negativos directamente relacionados con el factor de

familiaridad de la red, pues algunos estudiantes prefieren el uso de una herramienta que no esté vinculada con su vida diaria.

Las percepciones de los estudiantes de cara a la utilidad y la efectividad de Weixin son muy positivas, y coinciden en su mayoría en tanto en lo referente al componente afectivo, pues perciben una mejora del ambiente de grupo, como en lo relacionado con su proceso de aprendizaje, al reconocer un incremento real del uso de la lengua fuera de clase, que aumenta sus posibilidades de interacción en español. También se percibe como positivo el hecho de que, tras la experiencia con Weixin, han aprendido a trabajar mejor en equipo y que este les ha facilitado modelos de lengua útiles en su aprendizaje.

Respecto a la competencia lingüística, los estudiantes perciben una mejora de sus destrezas lingüísticas en español, principalmente gracias a la mayor exposición al contacto con la lengua, y a las múltiples oportunidades de interacción a lo largo del curso. Aun así, resulta difícil para ellos medir su progreso lingüístico en contextos informales de aprendizaje.

A pesar de los resultados positivos que se han obtenido en el estudio, es preciso extraer algunas recomendaciones en el empleo de Weixin. Es fundamental tener en cuenta el contexto en el que se ha desarrollado esta investigación, pues se ha llevado a cabo en contextos informales de aprendizaje, dejando a un lado, por tanto, su uso en un contexto formal de aprendizaje. Por otro lado, es preciso mencionar la labor del profesor en este tipo de experiencia, que precisamente por tratarse de una experiencia informal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no suele estar reflejada en el currículum de los centros, y requiere una importante carga de trabajo y esfuerzo fuera de las horas lectivas, no tanto en tiempo, como en motivación e interés. Esta investigación se ha desarrollado partiendo de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes; sin embargo, por alejarse del propósito inicial del tema, no se ha profundizado en el punto de vista del docente, un campo de estudio interesante, en el que todavía queda por analizar la actitud y percepción del profesorado frente al uso de tecnología en el aula de español.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi. Recuperado el 03/09/2014 de http://morgoth.cent.uji.es/pub/sites/cent/files/Adell_Castaneda_2010.pdf.
- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. I., y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 77-91. Recuperado el 03/09/2014 de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/biblioteca/tic_met_inv/comportamientos_emocionales_red.pdf#page=77.
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of Mobile Learning in King Sai University, Saudi Arabia, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2). Recuperado el 18/05/2014 de <http://tojet.net/articles/v8i2/8210.pdf>.
- Álvarez, G. y López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *EDUTECH (Revista Electrónica de Tecnología Educativa)*, 43, 1-15.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000), Mapa del terreno, en Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolutri, M. (2007). *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*. Cambridge University Press.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTECH (Revista Electrónica de Tecnología Educativa)*, 34. Recuperado el 05/06/2014 de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>.

- Castrillo, M. D., Martín Monje, E. y Bárcena, E. (2014). Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. *Proceedings of the 10th International Conference on Mobile Learning*. IADIS Press.
- Cervantes, M., Quiroz, R. L., Rivadeneira, V., y de León, C. E. (2014). Las Relaciones Afectivas en el proceso de Aprendizaje desde una Comunidad Virtual. Recuperado el 22/02/2014 de http://abacoenred.com/IMG/pdf/relaciones_afectivas_en_comunidades_virtuales_w eb.pdf.
- Ch'ng, L. K. y Samsudin, Z. (2013). Integration of Mobile Devices into Ubiquitous Learning by the 21st Century Teenagers. *Education*, 3(6), 362-374. Recuperado el 11/05/2014 de <http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20130306.12.html>.
- Chen, I., Chang, C., y Yen, J. (2012). Effects of presentation mode on mobile language learning: A performance efficiency perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 122-137. Recuperado el 17/04/2014 de <http://ascilite.org.au/ajet/ajet28/chen-ij.pdf>.
- Chen, X. B. (2013). Tablets for informal language learning: student usage and attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20-36. Recuperado el 01/04/2014 de <http://www.llt.msu.edu/issues/february2013/v17n1.pdf#page=25>.
- Chun, D. y Siu, A. (2011). A study of the perceptions using Mobile Learning in Higher Education in Hong Kong—the end of textbooks, the rise of collaborative tools. *10th Annual International Conference of Mobile and Contextual Learning*, Beijing, 374-377. Recuperado el 18/05/2014 de http://www.academia.edu/download/30831859/MLearn2011_Beijing_Perception_H E_HKG.pdf.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R., y Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. *Recall*, 21(1), 96-112. Recuperado el 12/08/2014 de http://www.ingedewaard.net/papers/MDDE702_research_proposalWriting/mobile%

20didactic%20papers/2008_mobileBlogsInLanguageLearning_informalLearning.pdf.

Conejo, E. y Herrera, F. (2009) Tareas 2.0. La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera, *MarcoELE. Revista de didáctica*, (9), 1. Recuperado el 08/07/2014 de <http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-espanol-lengua-extranjera/>.

Conradie, P. W., Lombard, A. y Moller, M. (2013). Learners' Perceptions of Mobile Devices for Learning in Higher Education-Towards a Mobile Learning Pedagogical Framework. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 7. Recuperado el 18/05/2014 de <http://www.waset.org/publications/5288>.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes. Recuperado el 08/07/2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.) (2010). *Ubiquitous learning*. University of Illinois Press.

Cope, B., y Kalantzis, M. (2008). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*, 576-582. Grecia. Recuperado el 18/04/2014 de http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf.

Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley & Sons.

Dans, E. (2009). «Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura», en *Cultura digital y prácticas creativas en educación [monográfico en línea]*, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 1, UOC. Recuperado el 11/05/2014 de <http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/26/21>.

De Haro, J. J. (2008). Las redes sociales en educación. *Educativa*. Recuperado el 22/08/2014 de <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>.

- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado el 30/05/2014 de <http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc>.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32. Recuperado el 06/08/2014 de <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-11%28s%29.pdf>.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge. Recuperado el 06/08/2014 de <http://efyou.persianguig.com/teaching1/Questionnaires%20in%20Second%20Language%20Research.pdf/download?dff7>.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*, 47. Oxford: Oxford University Press.
- Erdocia Iñiguez, I. (2012) El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera UIMP-IC. Recuperado el 02/05/2014 de https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Iker-Erdocia.html.
- Espuny Vidal, C., González Martínez, J., Lleixà Fortuño, M. y Gisbert Cervera, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios, en *El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8, 1, 171-185. UOC. Recuperado el 28/03/2014 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert>.
- Falero Parra, F. J. (2014). *Desarrollo de las destrezas orales con Weixin*. Trabajo de Fin de Máster en el Máster de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED) [sin publicar].
- Fernández, S. (2013). Motivación, comunicación y aprendizaje de las lenguas. Resumen de la ponencia presentada en las *I Jornadas de Formación de profesores de ELE en*

- Hong Kong el 16/02/2013. Recuperado el 20/08/2014 de <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/motivacion-comunicacion-aprendizaje-lenguas.pdf> .
- Fornara, F. (2010). Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado el 28/03/2014 de http://www.elbazar deloslocos.org/?page_id=748.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 35-42. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 04/08/2014 de http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/Ijornadasdeusto.pdf#page=33.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. Recuperado el 02/05/2014 de <http://www.llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>.
- González Boluda, M. (2013). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Revista Núcleo*, 29, 39-57. Recuperado el 17/03/2014 de <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v24n29/art02.pdf>.
- Gutiérrez Moar, M. C. (2012). Entornos virtuales de Aprendizaje (EVA), redes sociales y relaciones afectivo-emocionales en la red. Adenda a la ponencia Web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas. Recuperado el 18/05/2014 de http://www.uned.es/site2012/Ponencias_files/Bloque%20II/Addenda%20GUTIERR EZ%20MOAR.pdf.
- Hussain, J. A., Al-Qudah, K. y Al Matari, R. (2013). Students' Attitudes in Colleges of Education at the Jordanian Universities towards Mobile Phone Usage in University Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 7(2). Recuperado el 18/05/2014 de <http://online-journals.org/i-jim/article/downloadSuppFile/2286/194>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado el 08/06/2014 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.

- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 11/03/2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B., y Leveritt, M. (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1221-1232. Recuperado el 19/08/2014 de <http://ascilite.org.au/ajet/ajet28/irwin.pdf>.
- Jennings, C. (2010): Why focus on informal and social learning, Recuperado el 13/04/2014 de <http://intertime.posterous.com/charles-jennings-why-focus-on-informal-and-so>.
- Kukulska-Hulme, A. y Bull, S. (2009). Theory-based support for mobile language learning: Noticing and recording. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 3(2), 12-18. Recuperado el 21/06/2014 de <http://www.eee.bham.ac.uk/bull/papers-pdf/ijim-09.pdf>.
- Kukulska-Hulme, A. y Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. Recuperado el 11/08/2014 de <http://www.finchpark.com/courses/grad-dissert/articles/MALL/Mobile-ALL.pdf>.
- La web 2.0. Recurso educativo* (Monográfico), Observatorio tecnológico del Ministerio de Educación, cultura y deporte, Recuperado el 07/05/2014 de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos>.
- Liang, M. Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64. Recuperado el 01/06/2014 de <http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf>.
- López, M. T. y García, J. S. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, (41), 77-92. Recuperado el 03/06/2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4096843>.

- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, 305-328. Madrid: SGEL.
- Marchi, G. (2008). Actividades extracurriculares: ¿Qué hacen los estudiantes universitarios para practicar una lengua extranjera (LE) fuera del aula? *Entre Lenguas*, 13(1), 71-83. Recuperado el 2/02/2014 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28678/1/articulo5.pdf>.
- Marcos-Llinas, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678. Recuperado el 08/05/2014 de <http://dialnet.unirioja.es>.
- Martínez Agudo, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160. Recuperado el 20/04/2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A/19423>.
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE* 19. Recuperado el 18/03/2014 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.), MECU (Marco Español de Cualificaciones). Recuperado el 01/04/2014 de <http://www.mecd.gob.es/mecu/aprendizaje-vida.html>.
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, 287-304. Madrid: SGEL.
- Qudah, K. Y., Hussain, J. A., y Al Matari, R. (2013). Students' Attitudes in Colleges of Education at the Jordanian Universities towards Mobile Phone Usage in University Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 7(2), 19-28. Recuperado el 06/06/2014 de <http://www.online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/2286>.

- Richards, J. C., Rodgers, T. S., García, A. y Mas, J. M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ruipérez, G., Castrillo, M. D., y García Cabrero, J. C. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor*, 187, 159-163. Recuperado el 12/08/2014 de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1420/1429>.
- Sharples, M., Arnedillo Sanchez, I., Milrad, M., y Vavoula, G. (2009). Mobile learning: small devices, big issues. En Balacheff, N., Ludvigsen, S. et al. (eds), *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*, 233-249. Berlin: Springer. Recuperado el 11/08/2014 de http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5790/v12/undervisningsmateriale/articles/KAL_Legacy_Mobile_Learning_%28001143v1%29.pdf.
- Shih, R. C. (2013). Enhancing College Students' Environmental Protection Awareness through a Mobile LINE Application in English Public Speaking Course. *Life Science Journal*, 10(3). Recuperado el 17/05/2014 de http://www.lifesciencesite.com/ljs/life1003/313_B02095life1003_2137_2142.pdf.
- Siemens, G. y Weller, M. (2011). Higher education and the promises and perils of social network. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 164–170. Recuperado el 20/05/2014 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-globalizacion-einternacionalizacion-de-la-educacion-superior>.
- Statista (s.f.) Recuperado el 12/05/2014 de <http://www.statista.com/statistics/255778/number-of-active-wechat-messenger-accounts/>.
- Stockwell, G. (2013). Tracking learner usage of mobile phones for language learning outside of the classroom. *CALICO Journal*, 118-136. Recuperado el 04/09/2014 de <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/160/826>.
- Stockwell, G. y Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. *The International Research Foundation for English Language*

- Education*. Recuperado el 09/01/2014 de <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>.
- TechInAsia*. Recuperado el 03/08/2014 de <http://www.techinasia.com/15-specialist-social-media-apps-china/>
- Toro Arandeda, G. (2010). Usos de Twitter en la Educación Superior. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 53. Recuperado el 23/02/2014 de <http://eprints.rclis.org>.
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit*, 41, 77-92. Recuperado el 04/09/2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4096843>.
- Wang, J. (2013). What higher educational professionals need to know about today's students: Online social networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(3), 180-193. Recuperado el 22/07/2014 de <http://www.tojet.net/articles/v12i3/12316.pdf>.
- Wang, S., y Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal*, 29(3), 412-430. Recuperado el 23/02/2014 de <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/25/35>.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wong, L. H., Chai, C. S., Chin, C. K., Hsieh, Y. F. y Liu, M. (2012). Towards a seamless language learning framework mediated by the ubiquitous technology. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(2), 156-171. Recuperado el 03/06/2014 de <http://inderscience.metapress.com/content/k3741w31465u8q75/>.
- Wong, L. H., Chai, C. S., Chin, C. K., Hsieh, Y. y Liu, M. (2011). Leveraging ubiquitous technology for seamless language learning: from “move, idioms!” to MyCLOUD. *Proceedings of World Conference on Mobile and Contextual Learning 2011*, 231-239. Recuperado el 18/05/2014 de http://mlearn.bnu.edu.cn/source/ten_outstanding_papers/Leveraging%20Ubiquitous%20Technology%20for%20Seamless%20Language%20Learning%20From%20%E2%80%9CMove,%20Idioms!%E2%80%9D%20to%20MyCLOUD.pdf.

Anexo 1. Cuestionario inicial

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CLASES DE ESPAÑOL

Queridos alumnos:

Este cuestionario es parte de una investigación para mejorar la enseñanza del español. Necesitamos conocer vuestra opinión. Las respuestas son anónimas y serán usadas para fines científicos. Sólo necesitarás unos minutos para responderlo.

No hay respuestas correctas o incorrectas, nos interesa conocer vuestra opinión.

Muchísimas gracias.

亲爱的学生

这个调查表是一部分的探索关于怎么提高教育的西班牙语方法。我们想知道你们的观点。

感谢你!

DATOS PERSONALES

Estudiante número: _____

Lugar de nacimiento: _____

Fecha de nacimiento: Año _____ Mes ____

Sexo: Femenino Masculino

Nacionalidad: _____

Lengua(s) materna(s): _____

Estudios: Bachillerato Licenciatura Postgrado Otros:

1. ¿Has estado alguna vez en un país hispanohablante? Marca con una (X) e indica cuánto tiempo en total.

No	Duración		
Sí	Días	Mes(es)	Año(s)

2. En caso afirmativo, marca el propósito con una (X)

Vacaciones	Trabajo	Estudios	Aprender español	Otros: ¿cuáles?
------------	---------	----------	------------------	-----------------

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

3. ¿Tienes o has tenido alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marca con una (X).

Ninguna Esporádica Ocasional Frecuente Muy frecuente

4. En caso afirmativo, ¿qué tipo de relación has mantenido? Marca con una (X).

Amigos Compañeros Pareja Por internet Intercambio

TÚ Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS 新技术

5. ¿Tienes alguno de estos aparatos?

SÍ No

Ordenador

Tableta 平板电脑

Teléfono móvil

Smartphone

6. ¿Con qué frecuencia lo usas?

Todos los días De vez en cuando Nunca o casi nunca

Ordenador

Tableta

Teléfono móvil

Smartphone

7. ¿Has usado alguna vez el teléfono para aprender una lengua extranjera?

Sí. ¿Qué aplicación has usado? AVE Edmodo Weixin Otros

No

8. ¿Qué tipo de recursos de Internet usas habitualmente en chino?

常常你用怎么中文的互联网的来源?

- Correo electrónico
- Blogs
- Redes sociales
- Páginas web de entretenimiento (música, cine, viajes, etc.)
- Páginas web de medios de comunicación (periódicos, televisión, radio, etc.)
- Otros ¿cuáles?

9. ¿Qué recursos de Internet usas habitualmente en español fuera de clase?

在课外你常常使用什么互联网的来源?

- Correo electrónico
- Blogs
- AVE
- Páginas webs gratuitas para aprender español (gramática, vocabulario, etc.)
- Páginas web de medios de comunicación (periódicos, televisión, radio, etc.)
- Páginas web de entretenimiento (música, cine, viajes, etc.)
- Redes sociales (WeChat, Facebook, etc.)
- Otros

10. Si no los has usado nunca, ¿por qué?

如果你从没使用,原因是什么?

- No tengo internet
- Falta de tiempo
- No me interesa
- No sé cómo usarlas
- Es muy difícil

11. ¿Eres usuario de alguna red social? 你是社会网路的用户吗?

- Sí.

¿Cuál? WeChat / Facebook / Line / Edmodo / LinkedIn / Whatsapp

- No

12. ¿Has usado alguna vez una red social para aprender una lengua?

如果你使用社会网路, 有时候原因是学习语言吗?

- Sí. ¿Cuál? _____
- No

13. ¿Te gustaría usar una red social en tu curso de español?

在你的西班牙语课你想要使用社会网路吗?

- Sí
- No

14. ¿Qué utilidad crees que puede tener el uso de una red social en tu curso?

你觉得在西班牙语课内使用社会网路有什么用?

- Practicar con los compañeros y el profesor en español
- Hacer preguntas sobre el curso
- Tener una relación mejor con los compañeros y el profesor
- Aprender a relacionarme en español a través de redes sociales

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

15. ¿Crees que WeChat puede ser una herramienta útil para aprender y practicar español?

- Sí
- No
- Depende

16. ¿Cómo crees que WeChat puede ayudarte en tu aprendizaje del español?

Mucho Bastante Algo Poco Nada

Tener más contacto con los compañeros y mejorar nuestras relaciones

Tener más contacto con el profesor y mejorar nuestra relación

Planificar mi aprendizaje

Practicar español fuera de clase de manera natural

Tener más ejemplos prácticos

Trabajar mejor en grupo

Para compartir contenidos

Para mejorar mi oral

Para mejorar mi escrito

Para aprender a comunicarme en una red social en español

17. Imagina que tu profesor os invita a usar WeChat en vuestra clase. ¿Te gustaría?

- Participaré siempre
- Participaré bastante
- Participaré poco
- Participaré, pero depende de las actividades
- No participaré

Anexo 2. Cuestionario final

1. ¿Qué te parece el uso de Weixin en nuestro curso de español B1.2?

- Una experiencia interesante y útil para practicar el español
- Está bien, pero no tengo mucho tiempo para Weixin
- Esperaba otra cosa
- No me interesa demasiado
- Prefiero un curso sin Weixin

2. ¿Cómo podemos mejorar la experiencia?

- No necesita ser mejorada, está bastante bien
- Con otro tipo de actividades
- Si es obligatorio en el curso
- Si todos los estudiantes participan más
- Si el profesor participa más
- Con otra red social

3. Usabilidad	Mucho	Bastante	Algo	Casi nada	Nada nada
---------------	-------	----------	------	-----------	-----------

3.1. Es fácil usar Weixin

3.2. He usado Weixin para comunicarme con mis compañeros

3.3. He usado Weixin para hacer preguntas sobre el curso

3.4. He usado Weixin para compartir (música, enlaces web, etc.)

4. Efectividad	Mucho	Bastante	Algo	Casi nada	Nada nada
----------------	-------	----------	------	-----------	-----------

4.1. Weixin me ayuda a aprender español

4.2. Con Weixin he mejorado mi nivel de español

4.3. Con Weixin tengo más oportunidades de usar el español

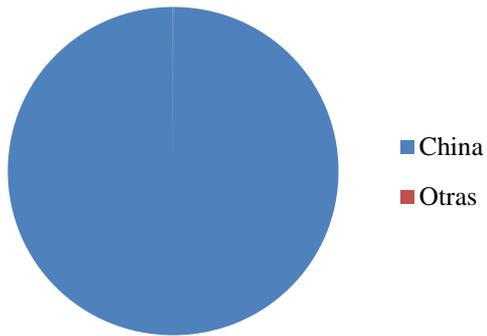
4.4. Con Weixin es más fácil estudiar fuera de clase

5. Satisfacción	Mucho	Bastante	Algo	Casi nada	Nada nada
-----------------	-------	----------	------	-----------	-----------

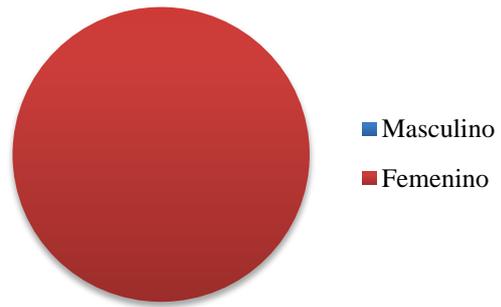
Anexo 3. Cuestionario inicial (resultados)

DATOS PERSONALES

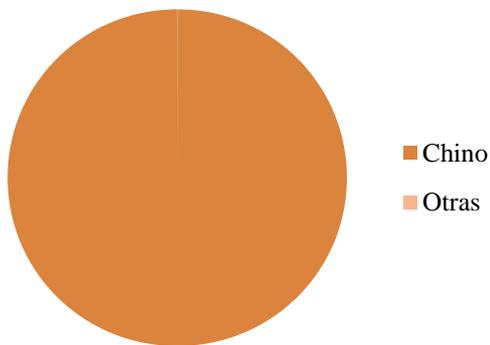
Nacionalidad



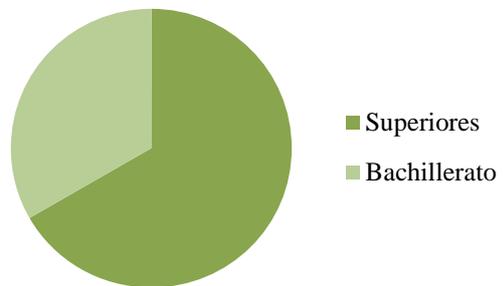
Sexo



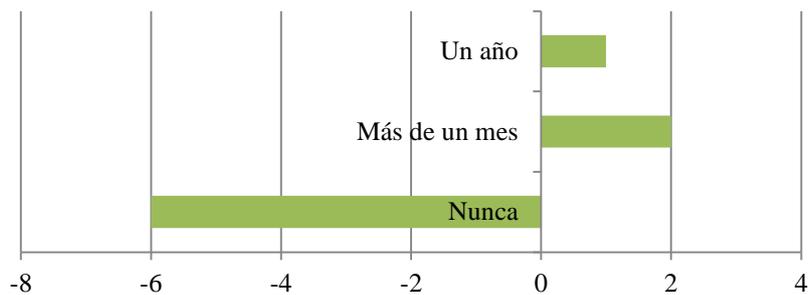
Lengua materna



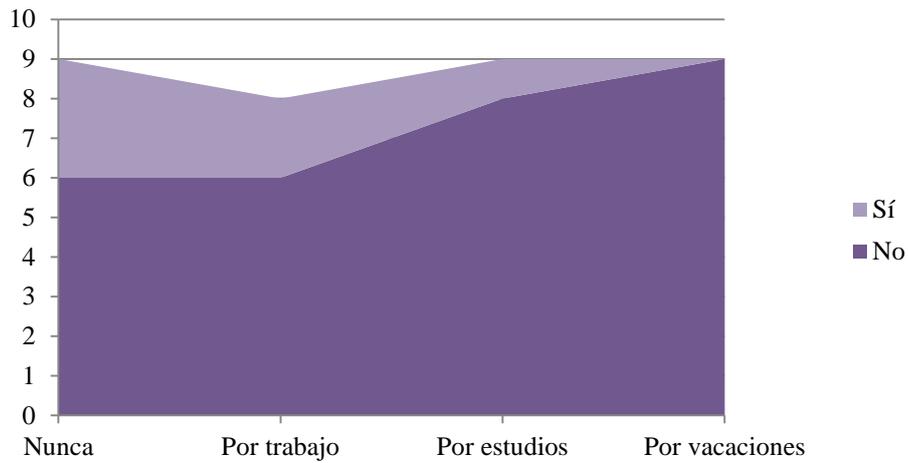
Estudios



1. ¿Has estado alguna vez en un país hispanohablante?

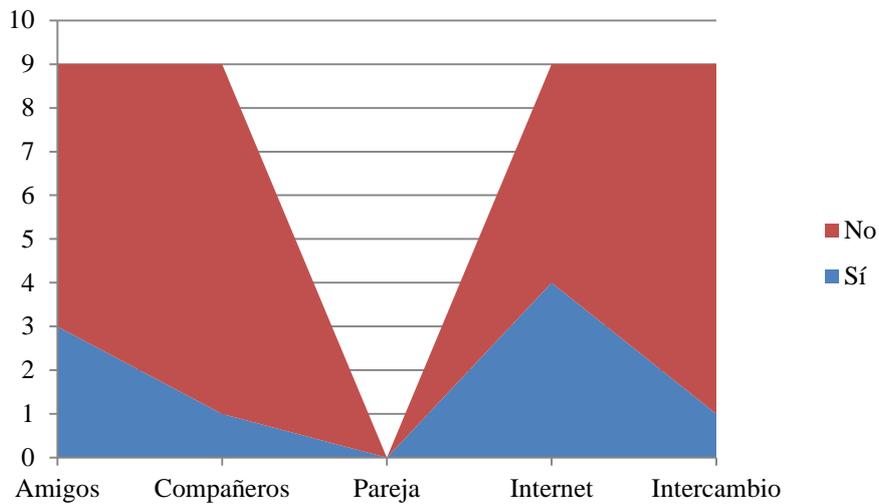


2. ¿Con qué propósito?

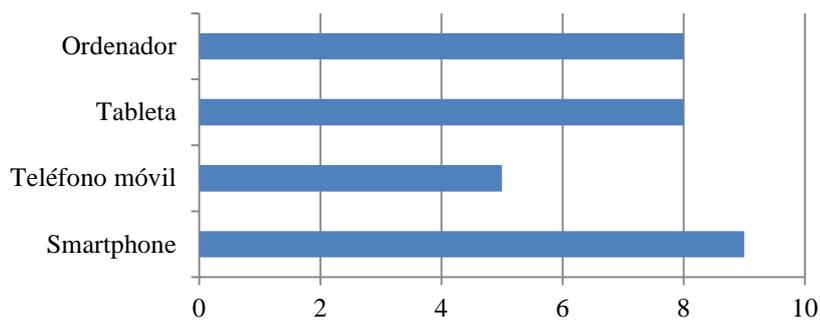


3. ¿Tienes o has tenido alguna relación con hispanohablantes fuera de clase?

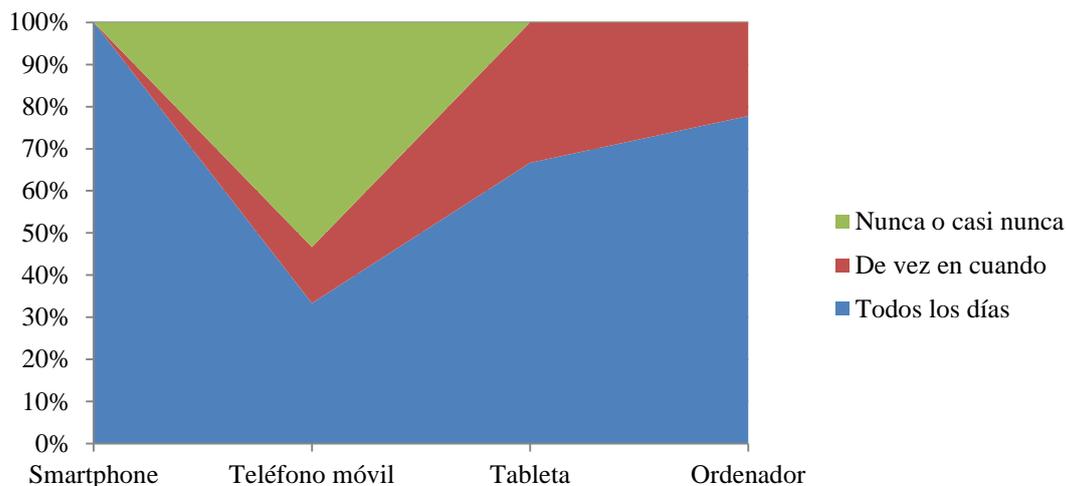
En caso afirmativo, ¿qué tipo de relación has mantenido?



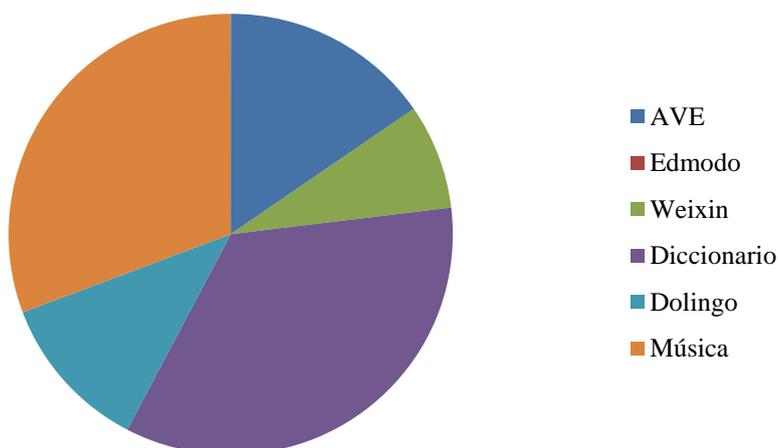
5. ¿Tienes alguno de estos aparatos?



6. ¿Con qué frecuencia lo usas?

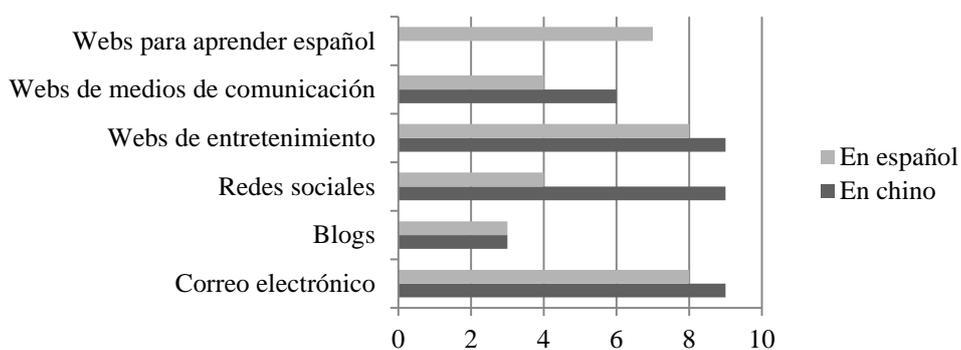


7. ¿Has usado alguna vez el teléfono para aprender una lengua extranjera?

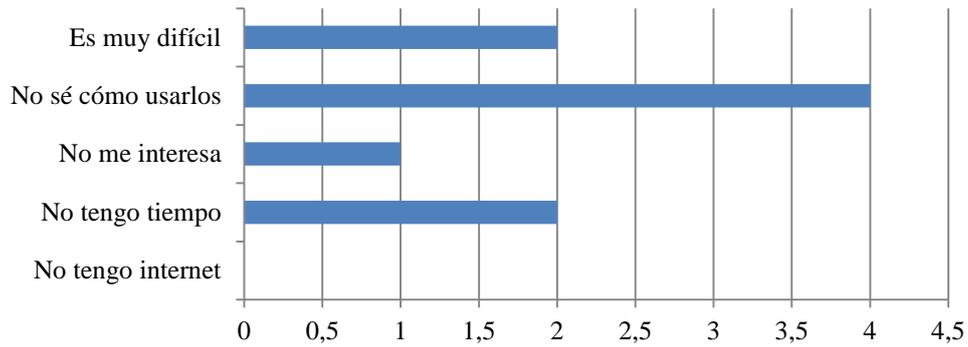


8. ¿Qué tipo de recursos de Internet usas habitualmente en chino?

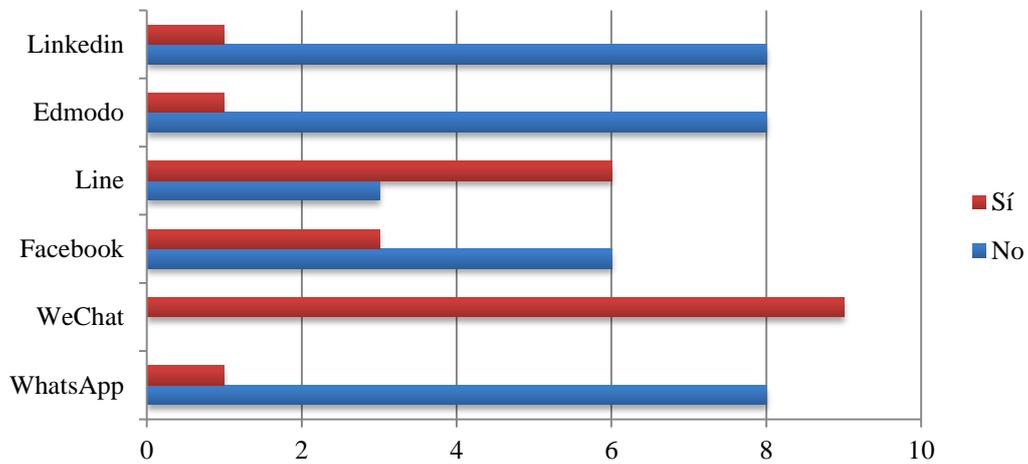
9. ¿Qué recursos de Internet usas habitualmente en español fuera de clase?



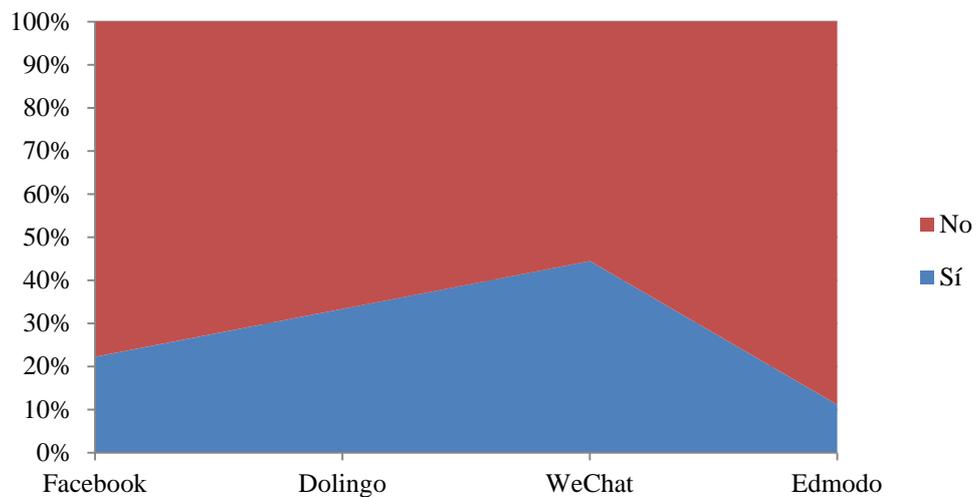
10. Si no los has usado nunca, ¿por qué?



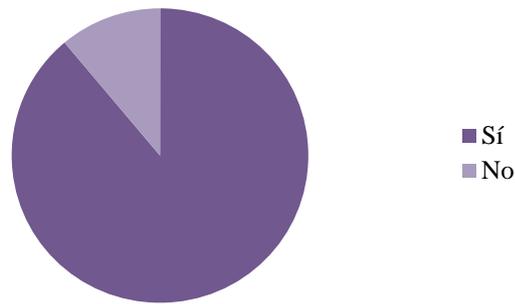
11. ¿Eres usuario de alguna red social?



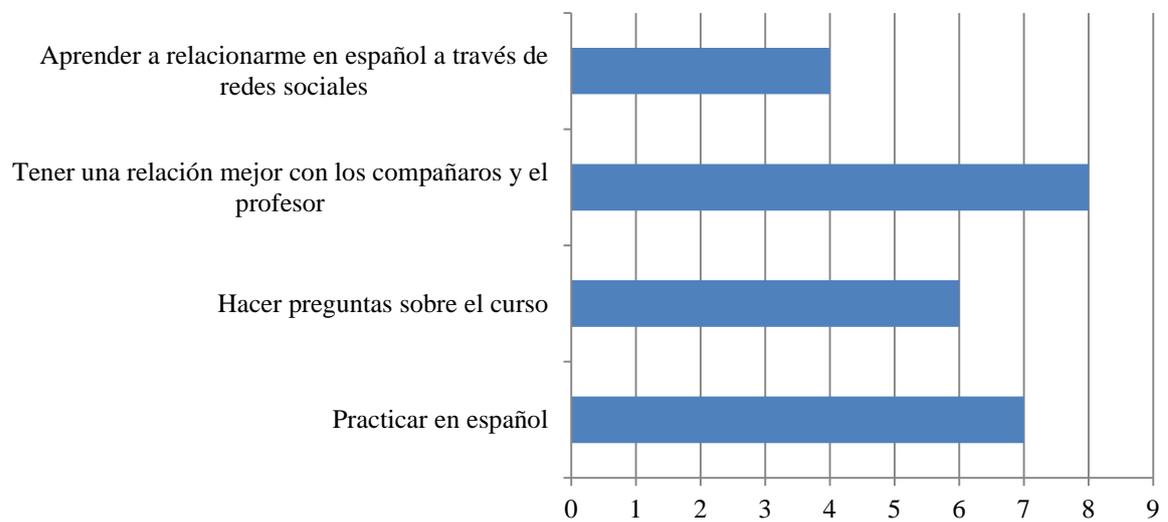
12. ¿Has usado alguna vez una red social para aprender una lengua? ¿Cuál?



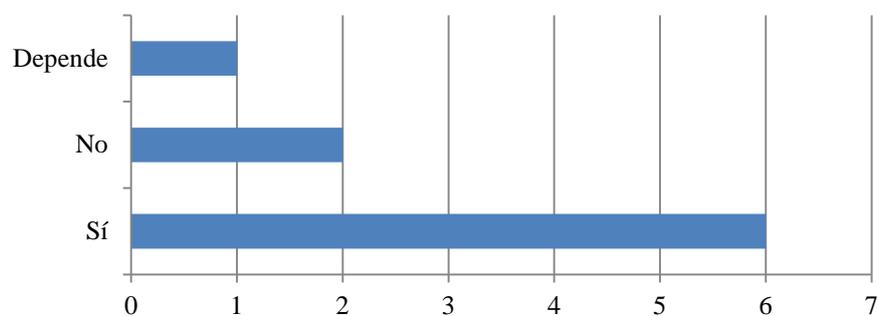
13. ¿Te gustaría usar una red social en tu curso de español?



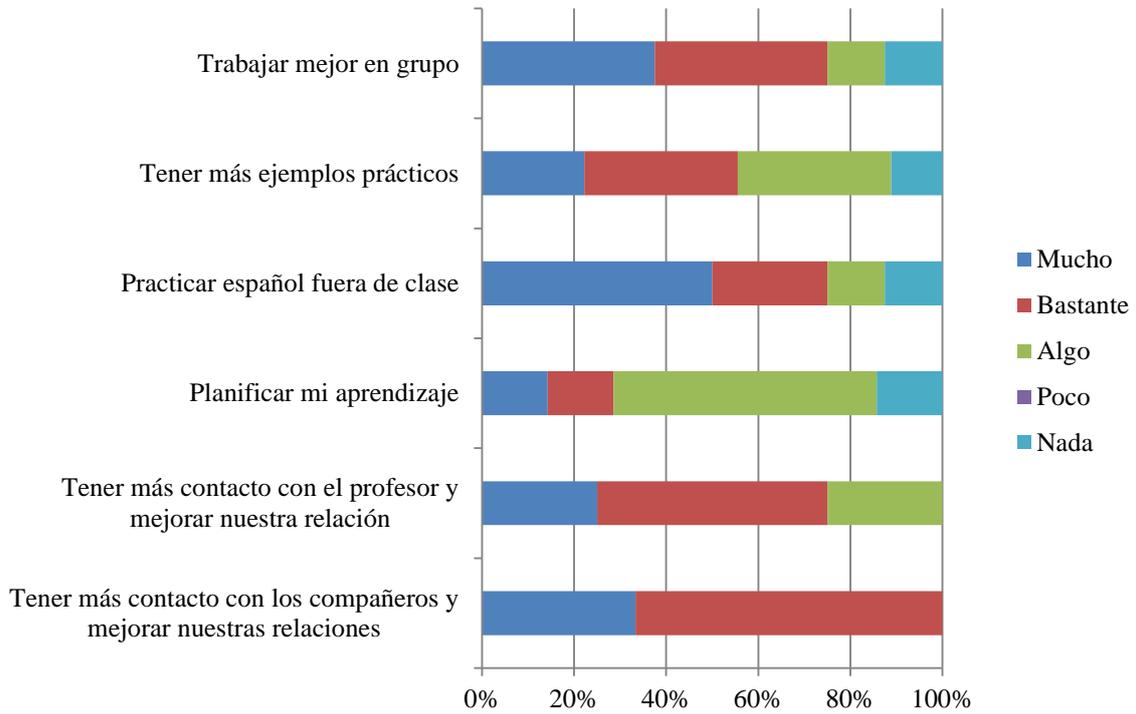
14. ¿Qué utilidad puede tener el uso de una red social en tu curso?



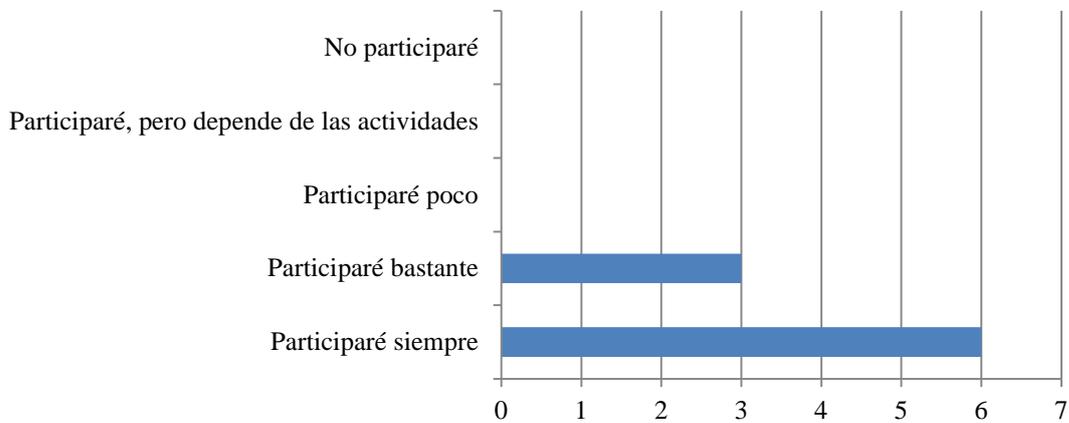
15. ¿Crees que WeChat puede ser una herramienta útil para aprender y practicar español?



16. ¿Cómo crees que WeChat puede ayudarte en tu aprendizaje del español?

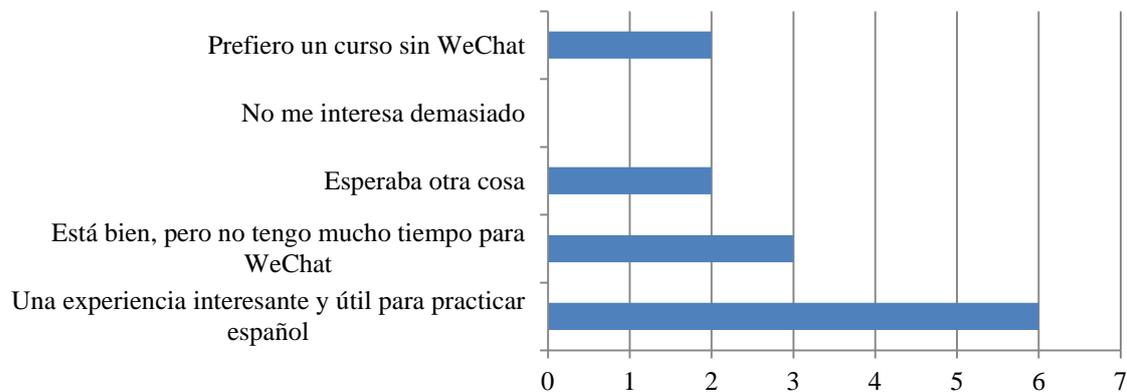


17. Imagina que tu profesor os invita a usar WeChat en vuestra clase. ¿Te gustaría?

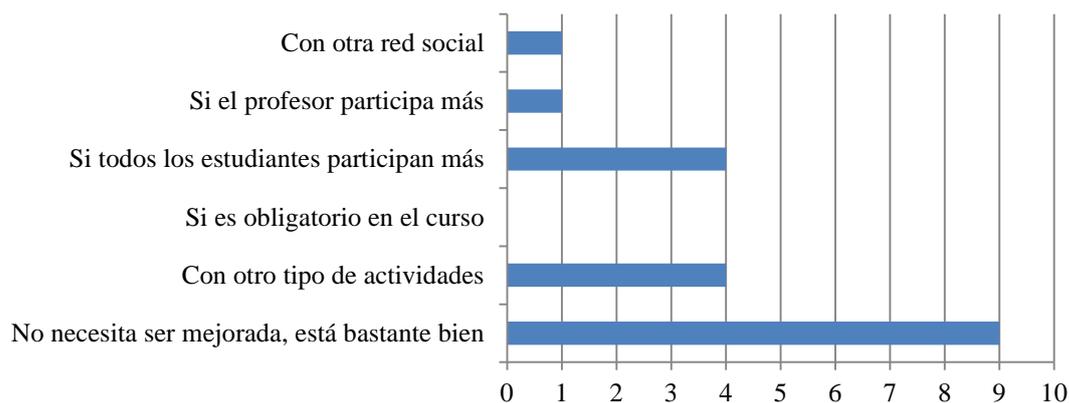


Anexo 4. Cuestionario final (resultados)

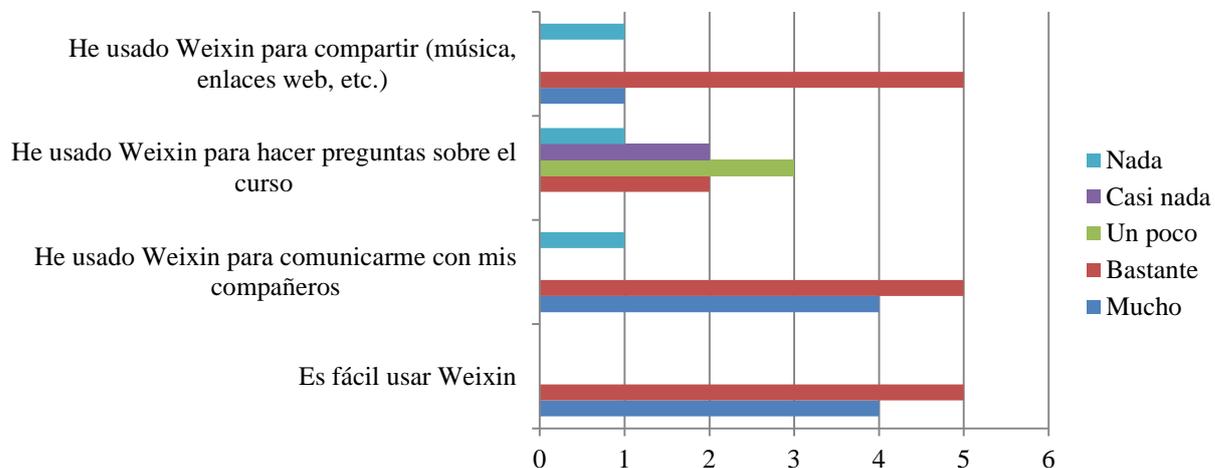
1. ¿Qué te parece el uso de Weixin en nuestro curso de español B1.2?



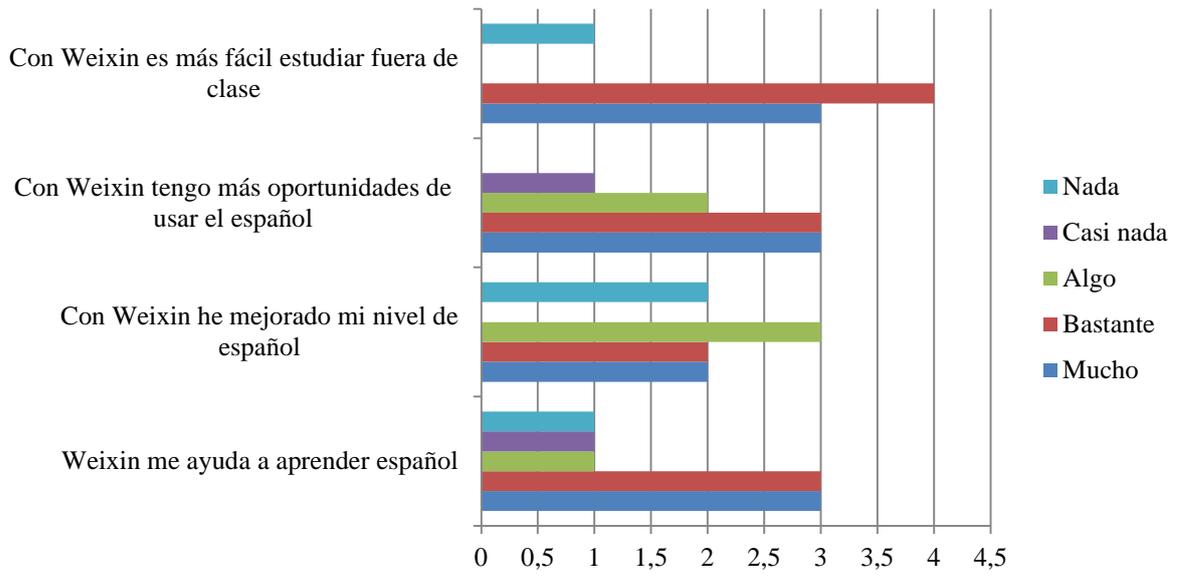
2. ¿Cómo podemos mejorar la experiencia?



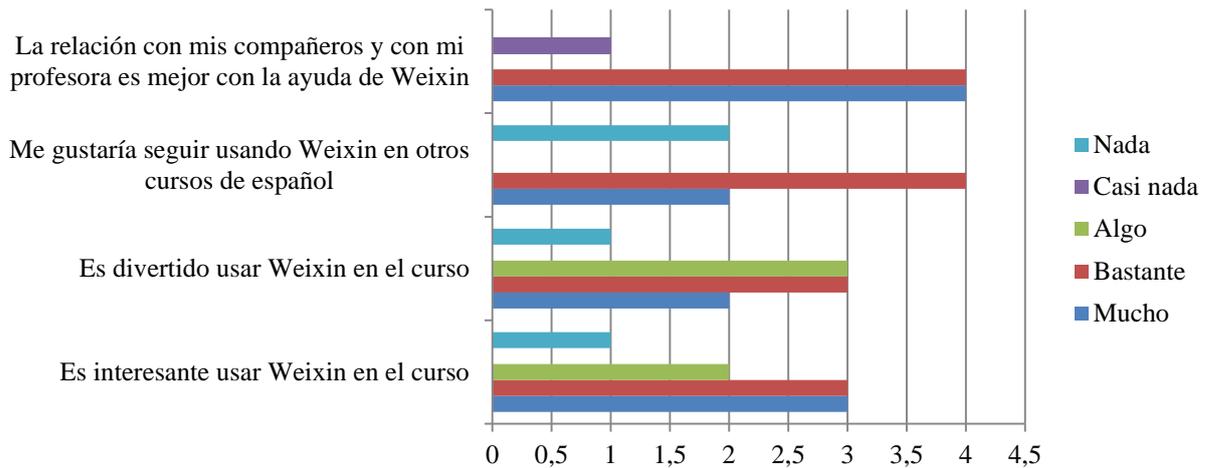
3. Usabilidad



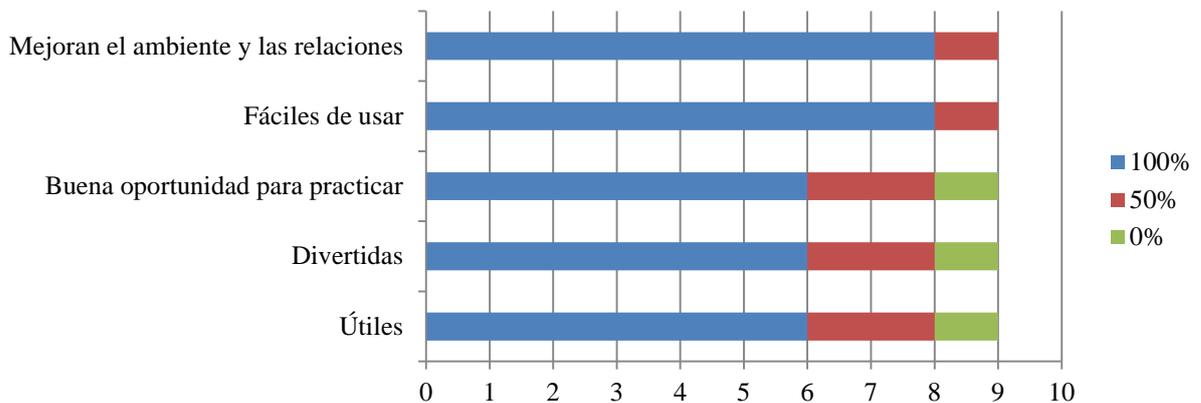
4. Efectividad



5. Satisfacción



6. Las redes sociales en el aula de idiomas



Anexo 5. Opiniones de los estudiantes al finalizar el curso

1. a.: “Yo uso Weixin sólo con mis amigos. Por eso creo que no me gusta para clase, porque tengo muchos mensajes. Pero creo que es útil porque practicamos en español después de clases”

1. b.: “Como Weixin es una manera para hablar con amigos sobre la vida cotidiana, no me gusta usarla para estudiar. Si tengo deberes con Weixin no quiero abrirla.”

2: “Ahora Weixin es la red social más popular en China, la uso todos los días, es muy conveniente y eficiente para estudiar español a través de Weixin”.

3: “Me parece muy bien que usemos Weixin en la clase de español. Así podemos comunicar mejor y quiero seguir usándolo”.

4: “Es un objeto con el que ayudamos; podemos compartir cosas con otras personas. Está muy bien.”

5. a.: “Me gusta estudiar con Weixin, va muy bien para practicar mi español. Es muy interesante y fácil de usar”.

5. b.: “Me gustaría hablar más, que mis compañeras escriban siempre”.

6: “Me gusta que todos usemos Weixin. Podemos conocer más de los compañeros y la profesora. Yo creo que es mejor que tenga más juegos”.

7. a.: “No me gusta Weixin en general, pero si la profesora pregunta y mis compañeros quieren, yo también uso Weixin”.

7. b.: “Yo odio Weixin. Ocupa mucho tiempo. No uso Weixin de forma habitual con mis amigos, sólo un poco. I like face to face”.

8: “Yo creo que usamos Weixin en clase de didiomas es útil y claro. Pero no sé si puede mejorar mi nivel o no, porque Weixin es sólo un red social para social. Todavía, es un utensilio para practicar el español”.

9: “Me gusta mucho usar Weixin en clase con mis compañeras y mi profesora. Puedo practicar más. Tengo problema tiempo, me gustaría escribir más pero no puedo.”

Anexo 6. Ejemplos de interacciones en Weixin



Figura 33: “Anécdotas personales 1”



Figura 34: “Anécdotas personales 2”



Figura 35: “Anécdotas personales 3”



Figura 36: “Anécdotas personales 4”

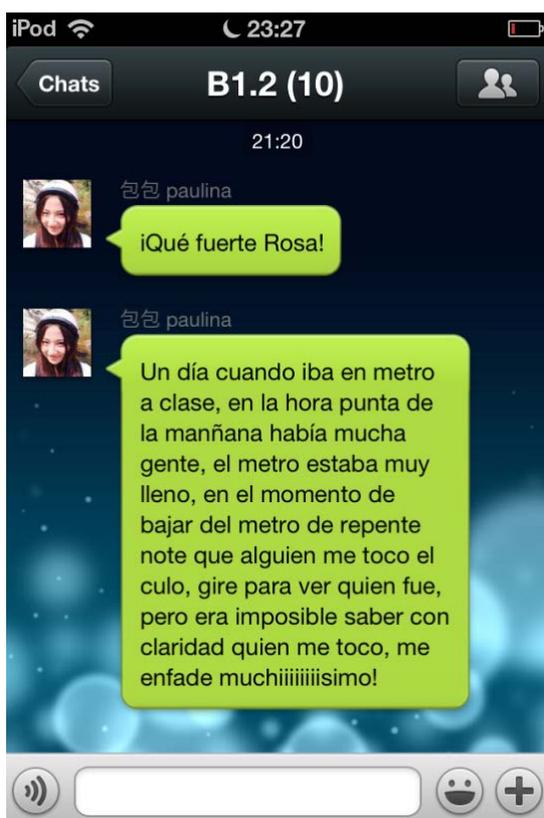


Figura 37: “Deberes”

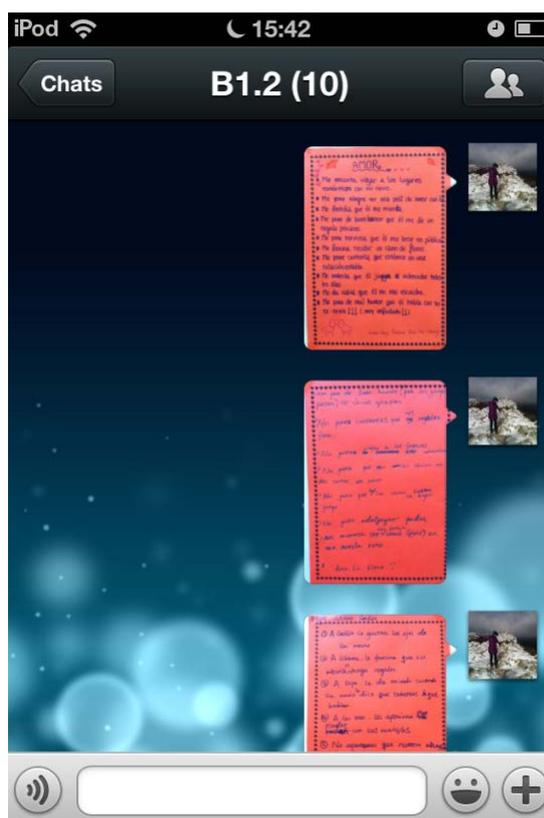


Figura 38: “Compartir tareas”

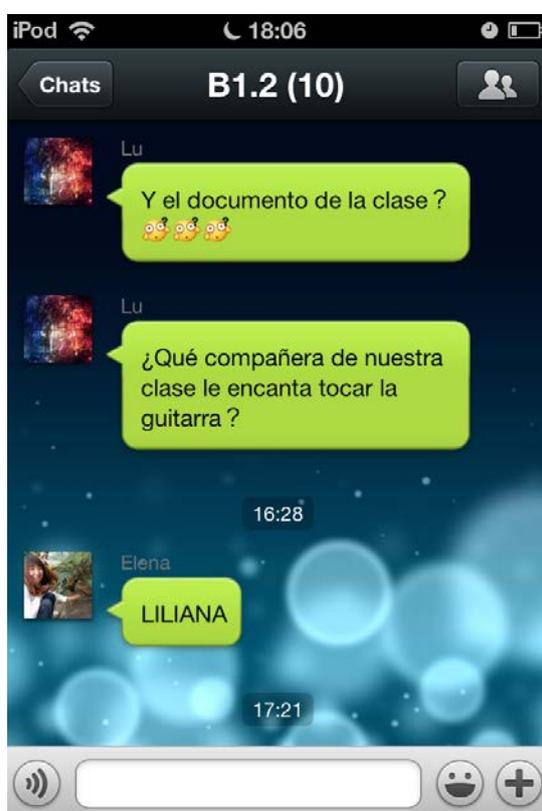


Figura 39: “Preguntas de clase 1”

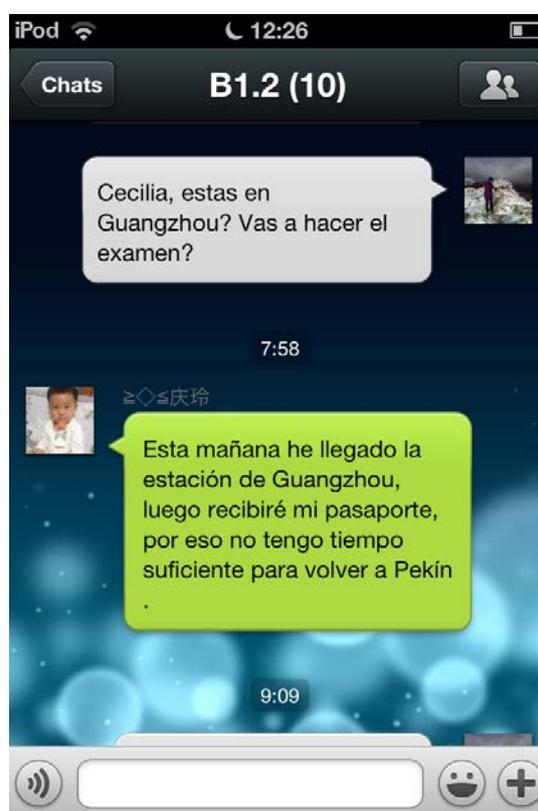


Figura 40: “Preguntas de clase 2”



Figura 41: "Preguntas de clase 3"



Figura 42: "Actividades de aula 1"



Figura 43: "Actividades de aula 2"

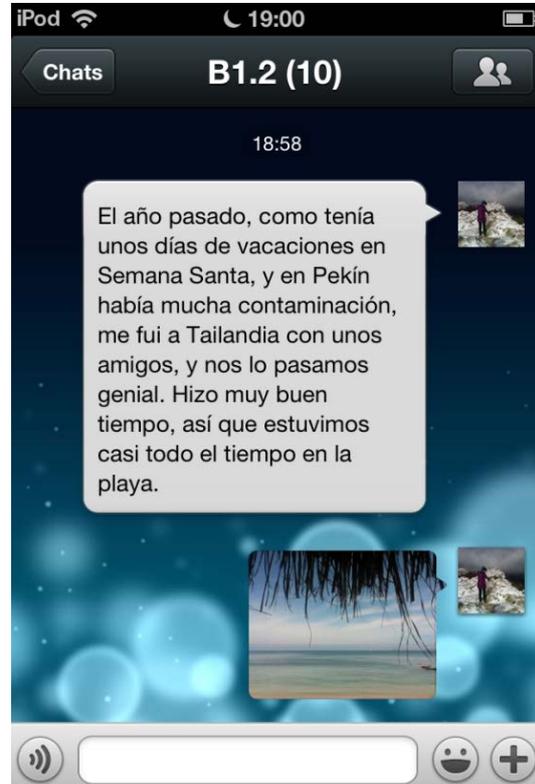


Figura 44: "Modelos de lengua"



Figura 45: "Compartir archivos 1"



Figura 46: "Compartir archivos 2"



Figura 47: "Demostraciones de afecto 1"

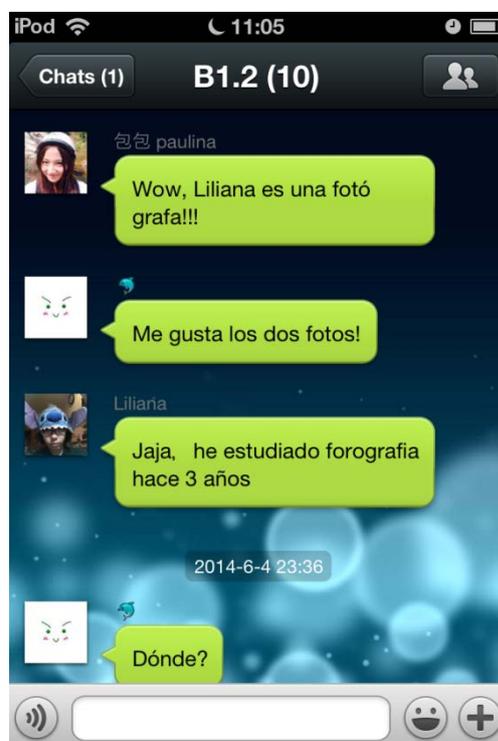


Figura 48: "Demostraciones de afecto 2"

