

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

**DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES  
A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA:  
LA APLICACIÓN WEIXIN Y SUS POSIBILIDADES EN ESTUDIANTES  
CHINOS DE ESPAÑOL NIVEL A2**

Autor: Francisco Javier Falero Parra

Tutor: Dr. D. José Javier Ávila Cabrera

Facultad de Filología

UNED

Junio 2014

A los estudiantes, sin ellos no sería posible este trabajo

A mí tutor, por su orientación y ayuda

A Gemma, por todo

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. METODOLOGÍA.....	5
2.1. Tipo de investigación.....	5
2.2. Población .....	7
2.3. Técnicas y procedimientos de recogida de datos.....	8
2.3.1. Materiales .....	11
2.3.1.1. Cuestionario previo .....	11
2.3.1.2. Cuestionario Inicial .....	11
2.3.1.3. Cuestionario de Tareas .....	12
2.3.1.4. Cuestionario de Valoración .....	12
2.3.1.5. Tareas Orales .....	12
2.3.1.6. Rúbrica de evaluación .....	13
2.4. Fases de la investigación.....	14
3. MARCO TEÓRICO .....	15
3.1. Lengua y aprendientes de una lengua extranjera .....	15
3.2. Aproximación a la Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras .....	17
3.2.1. La expresión oral.....	20
3.2.2. Comprensión oral, comprensión auditiva e interacciones orales .....	22
3.3. La enseñanza de lenguas a distancia y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.....	26
3.3.1. Las destrezas orales en el campo en la educación a distancia.....	28
3.4. Contexto enseñanza aprendizaje en China.....	29
3.5. El aprendizaje móvil y la enseñanza de lenguas.....	31
3.6. La aplicación <i>Weixin (WeChat)</i> .....	33
3.7. Marco Común Europeo de Referencia y Plan Curricular del Instituto Cervantes	35
3.7.1. Nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia .....	36
3.7.2. Objetivos de nivel A2.2 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes de Pekín.....	37
4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS .....	41
4.1. Cuestionario previo.....	41

4.2. Cuestionario Inicial .....	46
4.3. Tareas Orales .....	50
4.4. Cuestionarios de valoración de las tareas .....	52
4.5. Cuestionario de valoración final .....	55
5. CONCLUSIONES.....	59
6. BIBLIOGRAFÍA .....	65
ANEXOS .....	73
Anexo I. Cuestionario Previo.....	74
Anexo II. Tareas Orales <i>Weixin</i> .....	75
Anexo III. Tareas Orales Clase.....	76
Anexo IV. Rúbrica de Evaluación .....	77
Anexo V. Cuestionario Inicial .....	78
Anexo VI. Cuestionario de Valoración.....	79
Anexo VII. Valoración Tarea 1 .....	80
Anexo VIII. Valoración Tarea 2 .....	81
Anexo IX. Valoración Tarea 3.....	82
Anexo X. Valoración Tarea 4 .....	83

## LISTADO DE ABREVIATURAS

ALDM	Aprendizaje de Lenguas a través de Dispositivos Móviles
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CMC	<i>Computer Mediated Communication</i>
CO	Comprensión Oral
ELAO	Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
IC	Instituto Cervantes
L2	Lengua extranjera
L1	Lengua materna
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MALL	<i>Mobile Assisted language Learning</i>
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. El estudiante en las culturas chinas de aprendizaje .....	30
Tabla 2. Definición de competencias de un usuario de nivel A2 según el MCER.....	36
Tabla 3. Comprensión Auditiva en el nivel A2 según el MCER .....	37
Tabla 4. Interacción Oral en el nivel A2 según el MCER.....	37
Tabla 5. Objetivos curriculares IC Pekín A2.2.....	38

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Lenguas .....	41
Figura 2. Edades .....	42
Figura 3. Dispositivos.....	43
Figura 4. Horas de uso.....	44
Figura 5. Funcionalidades .....	45
Figura 6. Destrezas vida diaria .....	46
Figura 7. Destrezas en clase de ELE .....	47
Figura 8. Ansiedad destrezas en L1 .....	47
Figura 9. Ansiedad destrezas L2.....	48
Figura 10. Calificación de dificultad de las destrezas en L1 .....	49
Figura 11. Calificación de dificultad de las destrezas en L2 .....	50
Figura 12. Nota media de las tareas con <i>Weixin</i> .....	51
Figura 13. Nota media de las tareas de clase.....	52
Figura 14. Valoraciones tareas realizadas en <i>Weixin</i> .....	54
Figura 15. Valoraciones tareas realizadas en clase.....	55
Figura 16. Valoración global de la experiencia con <i>Weixin</i> .....	56
Figura 17. Diferencias entre tareas .....	56
Figura 18. Mejoras tras usar <i>Weixin</i> .....	57
Figura 19. Predisposición a futuras experiencias didácticas con <i>Weixin</i> .....	57





## **1. INTRODUCCIÓN**

El foco de adquisición de una lengua extranjera ha evolucionado desde un punto de vista centrado en los estudios filológicos, planteados a principios del siglo XX, hacia los fines eminentemente comunicativos que surgen en el último tercio del siglo pasado, que ponen el énfasis en poder interactuar en un mundo en el que cada vez es más frecuente que se generen procesos de interculturalidad y transculturación (Méndez, 2009; Martín, 2009; Pérez, 2013). La enseñanza de la lengua, tanto materna como extranjera, debe ir orientada al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, leer, escuchar y escribir (Domínguez, 2008; López, 2002; Moreno, 2002; Ortega y Madrid, 2009). Los aprendientes se ven envueltos en procesos y situaciones que involucran la comunicación oral y escrita; aunque las situaciones orales, que incluyen la escucha y el habla, son más frecuentes; de ahí que la moderna pedagogía se centre en su desarrollo. Desde los primeros estadios del aprendizaje los estudiantes de una lengua extranjera tienen que ser capaces de comunicar de forma oral y de adquirir competencias de comprensión y expresión, subyaciendo un cambio metodológico que ha evolucionado de la enseñanza centrada en el profesor, en los contenidos y en el método, a la enseñanza centrada en el alumno (Alrabadi, 2011; Celce-Murcia y Olhstein, 2000; Corpas y Madrid, 2009; López, 2002; Moreno, 2002). En los últimos tiempos, de acuerdo a los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, surgen dos nuevas destrezas: la mediación y la interacción que aparecen recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia. Pinilla (2004:880) indica sobre la interacción lo siguiente:

La interacción supone que el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

Comprobada la importancia y la necesidad que supone el desarrollo de estas destrezas, se hace necesario incluir en el currículo el diseño de actividades que impliquen la interacción comunicativa entre el alumnado, en consonancia con las actuales tendencias metodológicas que fomentan la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una nueva lengua mediante un uso auténtico y efectivo de la misma, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en una misma actividad.

Por otra parte, es evidente que las destrezas de interacción oral (comprensión y expresión oral) son unas de las habilidades que presentan mayor dificultad a los estudiantes de una

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

lengua extranjera, dicha dificultad puede condicionar el proceso de aprendizaje e introduce la importancia del componente afectivo en la enseñanza (Arnold, 2000; Baralo, 1998; Oxford, 2000; Rubio 2004). Baralo (1998:57) subraya la importancia del filtro afectivo para desencadenar la adquisición, destacando la necesidad de que las condiciones afectivas sean óptimas: “es decir, que el que adquiera la lengua extranjera esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso”. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales de interacción suelen acarrear una serie de dificultades a las que se han de enfrentar todos los docentes de lenguas extranjeras. En el caso de los profesionales que desarrollan su praxis en contextos chinos, está bastante generalizada la creencia de que dichas dificultades vienen ocasionadas por las sensaciones de ansiedad, miedo y rechazo sistemático que provocan la comprensión, la expresión y la interacción oral en los aprendientes y que acaban incidiendo negativamente en el desarrollo de las mismas y en su tratamiento tanto dentro como fuera del aula.

En el presente trabajo se analizan cuáles son realmente las actitudes y creencias de los estudiantes ante las destrezas orales, planteando una propuesta de ejercitación que contribuya a minimizar el miedo y el rechazo anteriormente mencionados, valorar los resultados obtenidos y, en caso positivo, integrar esta propuesta y su evaluación dentro del currículo del nivel A2.2 del Instituto Cervantes (en adelante, IC) de Pekín. De esta manera, se pretende contribuir positivamente a la mejora de las destrezas orales.

La elección del nivel A2.2 viene motivada porque para la mayoría de los estudiantes, la superación de este subnivel les permite solicitar un visado de estudios para poder ir a España y allí completar su formación académica de grado o postgrado. Los trámites legales para la obtención del mencionado visado incluyen, entre otros requisitos, la realización de una entrevista en el Consulado del Reino de España en Pekín, donde los candidatos deben responder a una serie de preguntas relacionadas con los objetivos y contenidos del subnivel citado. Igualmente, para la superación del subnivel A2.2 dentro del propio IC de Pekín, los estudiantes han de superar una prueba oral al finalizar el curso. Por lo tanto, la práctica intensiva de las destrezas orales se hace absolutamente necesaria para estos alumnos.

La propuesta didáctica se basa en el uso de una aplicación móvil muy extendida en la República Popular de China, lo que significa que, a nivel técnico, no plantea dudas. Conocida como *Weixin* en este país, se ha lanzado al mercado internacional bajo la denominación *WeChat*. Incorporar a la clase de español material que incluya las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) supone integrar al proceso de enseñanza-aprendizaje, no una novedad, sino prácticamente una necesidad que no es ajena a la realidad cotidiana de los estudiantes. Si a esta realidad le añadimos la integración de los dispositivos móviles, nos acercáramos al concepto de aprendizaje móvil, ya que el uso de *smartphones* y tabletas está cada vez más extendido en nuestra sociedad y son cada vez más las aplicaciones disponibles en los diferentes mercados: Google Play, Apple Store, Nokia, Blackberry World, etc.

En esta línea, la Unesco (2013) cuantifica el número de usuarios de telefonía móvil existentes en la actualidad, resaltando el enorme potencial y el grado de penetración de estos dispositivos, estimando que hacia 2017 la mitad de la población de los países en desarrollo tendrá al menos una suscripción activa a un teléfono móvil:

Hay en el mundo más de 3.200 millones de usuarios registrados de teléfonos móviles, lo que hace de estos dispositivos la modalidad de TIC más utilizada en la Tierra. En los países desarrollados, 4 de cada 5 personas poseen y utilizan un teléfono móvil y, aunque la tasa es significativamente más baja en los países en desarrollo (2 de cada 5), es en estos países donde se registra el crecimiento más rápido en cuanto a índice de penetración en el mercado (Unesco, 2013:6).

Según el informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, (en adelante, UIT), durante el año 2013 el número de suscriptores de telefonía móvil en China alcanzó una media de 80 por cada 100 habitantes, lo que ejemplifica el enorme potencial que tienen iniciativas de esta índole en el contexto chino. Sería también necesario resaltar el valor de las aplicaciones, puesto que nos brindan grandes opciones y oportunidades educativas que permiten la adquisición de conocimiento, siendo un área en continua expansión. La labor de los docentes del S. XXI debe ir encaminada a ser facilitadores dentro del proceso educativo y las actividades que son mediadas por la tecnología incluyen múltiples beneficios, y uno de ellos es el efecto positivo y motivador inherente a su empleo. Es importante hacer un inciso en este punto, en las clases de lenguas extranjeras, la tecnología no debe ser el objetivo sobre el que gire la propuesta, sino que debe ser el medio que nos ayude a realizar una tarea con un contenido pedagógico determinado.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

Entre las múltiples funciones que ofrece la aplicación móvil *Weixin*, se encuentra la función de enviar y recibir notas de voz entre los diferentes usuarios. El objetivo que se intenta alcanzar a través de su uso es producir “micromonólogos” o “microconversaciones”. Las notas de voz se van anidando dentro de un chat grupal al que se puede volver a acceder siempre que se desee, erigiéndose como una herramienta perfecta para que los aprendientes lleven a cabo, de una forma sencilla y natural, monólogos o exposiciones breves, interacciones, debates, etc.

A continuación se enuncian los objetivos de este trabajo y se reflexiona sobre la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales en la historia de la metodología de lenguas extranjeras. Posteriormente, se abordará el desarrollo que han experimentado las TIC en los últimos tiempos y se analizará el papel de las mismas como posibilitadoras del desarrollo de las destrezas que aquí nos atañen; finalizando con la presentación de los resultados y conclusiones obtenidos tras la investigación.

## **2. METODOLOGÍA**

El objeto de una investigación se centra en la necesidad de comprensión de algo que nos preocupa o queremos mejorar. Siguiendo a Nunan (1992) es un proceso sistemático de búsqueda en el que intervienen tres factores que siguen un orden determinado: el primero sería una pregunta, problema o hipótesis que dan pie al proceso; después aparecen los datos que se recopilan como respuesta al primer paso; finalizando con el análisis, tratamiento e interpretación de los mismos.

Docentes y estudiantes son actores claves del proceso educativo que se desarrolla dentro de un contexto determinado y bajo las normas o pautas que dicta una determinada institución. Un docente, entre sus múltiples funciones, debe intentar, comprender o mejorar la situación educativa de la que forma parte, por lo que se encuentra en una situación privilegiada para poder poner en marcha proyectos de investigaciones educativas que puedan conjugarse con la práctica docente y que acaben provocando un cambio o mejora. De lo anteriormente expuesto se desprenden dos conceptos que se vinculan íntimamente: por una parte, el modelo de investigación–acción como método que está relacionado con la antropología y que persigue un fin de cambio y/o mejora; y por otra parte, la idea del proceso reflexivo que debe asumir el profesor sobre su práctica docente.

### **2.1. Tipo de investigación**

El tipo de investigación que se propone es un trabajo de campo, orientado a la aplicación de investigación-acción, de carácter cuantitativo, exploratorio y empírico, pero con un fuerte componente cualitativo que viene motivado por la naturaleza de la investigación-acción del profesor, por lo que se hace uso de la triangulación (Robson, 2011). Esta combinación de métodos de investigación se plantea como una ayuda a la comprensión general y detallada del problema, además se espera que dicho estudio pueda aportar a los docentes algunas claves para encontrar posibles soluciones para la mejora de las destrezas orales, así como optimizar los recursos de los que disponen los estudiantes y que puedan favorecer la práctica de la lengua extranjera (en adelante, L2). Optar por una metodología que combine datos cualitativos y cuantitativos también

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

ayudará a atender mejor a las exigencias del problema de la investigación, ya que podremos complementar y refutar los datos obtenidos.

El presente estudio se puede definir como un trabajo de campo puesto que se realiza sobre el terreno donde se dan los hechos, el aula y el grupo de trabajo en *Weixin* creado para tal fin, que persigue obtener datos específicos para responder a preguntas concretas. La investigación está orientada a la aplicación ya que los resultados que se obtengan nos facilitarán un conocimiento que dará respuesta a los problemas planteados y que provocará una toma de decisiones con el objetivo de cambiar o mejorar la práctica educativa, en nuestro caso la implementación de *Weixin* como herramienta obligatoria en las clases del subnivel A2.2 para desarrollar las destrezas orales. Aunque se ha intentado buscar un equilibrio en la recogida de datos ya que nos planteamos una investigación mixta que combina datos cuantitativos y cualitativos, se observa un predominio de datos de naturaleza cuantitativa que permiten mediciones de estadística descriptiva; los datos cualitativos obtenidos, en general, buscan poder refutar, validar y complementar la información cualitativa obtenida ya que se pretende la consecución de resultados convergentes.

Kemmis y McTaggart (1988) indican que la investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas; es decir, es un método en el que los profesores intentan interpretar qué ocurre teniendo en cuenta a todos los actores implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado. En este caso, la primera pregunta que se plantea en este trabajo es verificar la creencia del profesorado ante el miedo y la ansiedad que provoca ejercitar las destrezas orales. La primera hipótesis de investigación es la siguiente:

- ¿Es cierto que los estudiantes presentan ansiedad ante el uso de las destrezas orales? Esta verificación comenzaría a aportar el matiz empírico a la investigación que se iría desarrollando a lo largo de este estudio ya que sus fuentes se basan en la observación y experimentación posterior, empleando metodología cualitativa, usando un razonamiento hipotético-deductivo.

La segunda hipótesis de investigación de este estudio está íntimamente relacionada la investigación empírica y la naturaleza exploratoria de la investigación, dicha naturaleza exploratoria viene justificada por ser un primer acercamiento al tema que puede provocar investigaciones posteriores. La segunda pregunta de investigación es:

- ¿Es la aplicación móvil *Weixin* un instrumento efectivo para los estudiantes a la hora de desarrollar las destrezas orales<sup>1</sup> ? Los rasgos distintivos de un proceso de investigación–acción fueron definidos por Kemmis y McTaggart (1988), en la investigación llevada a cabo se puede comprobar que es eminentemente un proceso participativo, colaborativo, orientado a la praxis y que realiza un análisis crítico de la investigación. Se puede definir como participativo, puesto que hay un grupo de profesores involucrado que quiere mejorar sus prácticas; es colaborativo, porque se realiza en grupo (con la clase como con otros docentes) y no de forma individual; está orientado a la praxis, puesto que uno de los logros que se persigue es mejorar y desarrollar las destrezas orales que es una de las debilidades detectadas en el alumnado del IC de Pekín; y por último realiza un análisis crítico la investigación–acción del profesor, a través de la triangulación de datos obtenidos en primer lugar cuantitativamente y que se refutarán cualitativamente a lo largo del proceso, y que darán lugar a la realización de un informe con los datos y conclusiones obtenidas.

## 2.2. Población

El proyecto de ejercitación de las destrezas orales que nos atañe se dirige, en un primer lugar, a grupos de estudiantes de español como L2 del IC de Pekín. El trabajo de campo se desarrolla, más concretamente, con los estudiantes que se encuentran dentro del subnivel A2.2. La duración total de dicho subnivel es de 60 horas lectivas. Para adquirir un nivel A2 los estudiantes de español del IC de Pekín cursan 120 horas lectivas, por lo que la población objeto de estudio está a punto de alcanzar un nivel A2 de español.

En general, los grupos de este subnivel suelen ser homogéneos (nivel lingüístico, edad, intereses, etc.) y cuentan con un máximo de 14 miembros. Las clases, de carácter

---

<sup>1</sup> Por destrezas orales entendemos expresión y comprensión orales.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

presencial, se desarrollan en las instalaciones de la institución en horario de mañana o tarde, a razón de cuatro horas al día, y distribuidas en quince sesiones de clase (de lunes a viernes). Dentro de las horas lectivas del curso se incluye la realización de un examen oral y escrito que se realizan al final del curso y las revisiones de los mismos.

En un primer momento y, antes de realizar esta investigación, se ha realizado un pilotaje de la misma durante los meses de octubre y noviembre de 2012 por parte de dos profesores en dos grupos diferentes de estudiantes de nivel A2.2. Los objetivos que se intentaron comprobar eran variados; en primer lugar, se pretendió comprobar que el acceso a la tecnología era real y que su uso no incidía negativamente en el aprendizaje; para ello se tomaron notas de campo, se hicieron reuniones de coordinación entre ambos docentes y se realizaron entrevistas a los estudiantes con el objetivo de conocer las opiniones de los estudiantes tras la experiencia. A lo largo del pilotaje previo también se ha pretendido ajustar las tareas que se desarrollan en la aplicación *Weixin* a los objetivos comunicativos del curso, comprobado la viabilidad del proyecto, verificando el grado de seguimiento y la implicación de los estudiantes.

El investigador tomó muestras durante los meses de febrero y marzo de 2014 en dos cursos de nivel A2.2 a un total de 22 estudiantes pertenecientes a dos grupos y que realizaron las mismas tareas tanto en la clase como con la aplicación. Una vez analizados los datos, se procedió a su interpretación, a la elaboración de un informe y a su posterior presentación a la comunidad docente del IC de Pekín en el que se señalaban las conclusiones y las futuras líneas de actuación en el nivel A2.2.

### **2.3. Técnicas y procedimientos de recogida de datos**

Los datos que se recogen y se presentan en este estudio se tomaron en dos grupos de nivel A2.2 en el IC de Pekín durante los meses de febrero y marzo de 2014, a lo largo de quince sesiones lectivas. El primer día de curso se informó a los estudiantes sobre su participación en un proyecto para trabajar con la aplicación *Weixin*, y se les pidió que cumplimentaran un test previo de carácter anónimo. Un total de 22 estudiantes (divididos en un primer grupo de 9 y otro segundo de 13) aceptaron participar siendo importante señalar que no hubo ningún rechazo para participar en el proyecto, ni



tampoco ningún abandono a lo largo de la experiencia. El objetivo de este primer test es conocer el grado de familiaridad con la tecnología, disponibilidad de conexión, acceso a Internet, además de algunos datos personales que pueden relacionarse con la investigación (véase Anexo I).

Con el objetivo de dar respuesta a la primera pregunta de investigación se elaboró un *pretest*, llamado *Cuestionario Inicial*, (véase Anexo V) que fue administrado durante la segunda sesión del curso y que está orientado a obtener información acerca de las actitudes de los estudiantes ante el uso de las destrezas lingüísticas tanto en la lengua materna (en adelante, L1) como en la L2.

Desde la tercera clase y hasta la antepenúltima sesión del curso (clase 13), se llevó a cabo una investigación de corte lingüístico basada en diversas actividades. Por una parte los estudiantes utilizaron la aplicación *Weixin* para realizar las tareas propuestas por el investigador fuera de la clase (véase Anexo II); y por otra parte, se desarrollaron actividades explotando las destrezas dentro de la clase sin usar la aplicación (véase Anexo III), es decir, insertadas dentro la práctica diaria. Todas las actividades estuvieron encaminadas a ejercitar y a desarrollar la expresión y la comprensión orales.

El objetivo que se persiguió durante esta fase fue dar respuesta a la segunda pregunta de investigación de este trabajo: ¿Es la aplicación móvil *Weixin* un instrumento efectivo para los estudiantes a la hora de desarrollar las destrezas orales? Para dar respuesta a dicha pregunta se ha llevado a cabo un doble análisis: en un primer lugar se ofrecerá un análisis cuantitativo de las producciones de los estudiantes en la aplicación (véase Anexo III), dicho análisis será medido a través de una rúbrica de evaluación diseñada para tal fin (véase Anexo IV), basándonos en los resultados obtenidos a lo largo del estudio, pudiendo así observar la evolución de las destrezas de los alumnos.

Con el fin de obtener una retroalimentación más inmediata y no tan diferida en el tiempo de las tareas realizadas en la aplicación y de las tareas de clase, se administraron unos cuestionarios llamados *Cuestionario de Tareas* que ofrecieron datos cualitativos y cuantitativos de las mismas y que permitieron completar la información de naturaleza

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

cuantitativa que se obtuvo a través de la rúbrica (Véase Anexo VII, Anexo VIII, Anexo IX y Anexo X).

Al finalizar el curso, durante la última sesión, los estudiantes respondieron a un test de carácter holístico, llamado *Cuestionario de Valoración* (véase Anexo VI), con el fin de recoger sus opiniones y en el que pudieron valorar de forma global tanto la experiencia como las actividades realizadas. Las tareas fueron enunciadas de forma oral mediante una nota de voz por el profesor en el chat grupal compartido. Con el fin de optimizar y guiar las producciones de los estudiantes se detalló y especificó qué debía incluir cada muestra de lengua producida.

Estas producciones se combinaron con otras realizadas en clase y que estaban incluidas dentro de las actividades obligatorias que deben realizar los estudiantes en el desarrollo normal del curso. Las actividades se enunciaron de forma oral, y como en el caso anterior, se entregó también a los estudiantes una ficha que especificaba que debía de incluir cada tarea. Asimismo estas actividades fueron objeto del mismo doble análisis que las tareas realizadas en la aplicación: la rúbrica de evaluación y los *Cuestionarios de Tareas*.

La secuencia de trabajo seguida siguió un patrón homogéneo durante toda la experiencia: en primer lugar se realizaron las tareas en la aplicación, mientras que las tareas de clase se realizaron después. El objetivo que se persiguió durante todo el experimento fue aumentar el tiempo de exposición de los estudiantes a las destrezas orales, fomentando así su ejercitación de las destrezas mediante interacciones, y motivar al grupo para la utilización de la aplicación.

Los estudiantes no tuvieron retroalimentación inmediata de sus pruebas, el *feedback* se le proporcionó al recibir las calificaciones finales del curso, donde comprobaron los resultados y pudieron ver su progresión. Todos los estudiantes completaron las ocho tareas previstas. El tiempo de ejecución de las tareas realizadas en la clase nunca superó

los treinta minutos, mientras que los “micromensajes” que se almacenaron en la aplicación no superaron el minuto de duración por intervención.<sup>2</sup>

### **2.3.1. Materiales**

Como ya hemos avanzado en el apartado anterior la investigación consta de cuatro modelos de cuestionarios: *Cuestionario Previo*, *Cuestionario Inicial*, *Cuestionario de Tareas* y *Cuestionario de valoración*. Debemos añadir a este listado las ocho tareas de uso de la lengua diseñadas para la ejercitación de las destrezas orales. Cuatro de ellas se desarrollaron a través de la aplicación *Weixin* fuera del aula y las otras cuatro tareas dentro del aula; para la evaluación de las mismas se ha creado una rúbrica de evaluación (véase Anexo X).

#### **2.3.1.1. Cuestionario previo**

El Cuestionario Previo (Anexo I) tiene como finalidad conocer a nuestro estudiante, tener información personal, saber si conoce la aplicación, el uso que hace de ella. Consta de nueve preguntas y se administró en español, puesto que se estima que un estudiante de nivel A2 sea capaz de facilitar este tipo de información en la L2. Los datos recogidos nos ayudaron a completar el apartado de población de esta investigación, así como obtener información que nos ayudó a valorar y tratar los resultados.

#### **2.3.1.2. Cuestionario Inicial**

La primera fase de la investigación comenzó con la administración del *Cuestionario Inicial* (Anexo V), este test es de carácter cuantitativo y está orientado a indagar acerca de las actitudes de los estudiantes ante el uso de las destrezas lingüísticas tanto en la L1 como en la L2. Es un test cerrado que comprende seis preguntas con el que pretendemos comprobar la primera pregunta de la investigación: ¿Es cierto que los estudiantes

---

<sup>2</sup> La aplicación no permite el envío de mensajes de más de un minuto. Los estudiantes son conscientes de ello, puesto que en el caso de necesidad, para algunas tareas usaron varios “micromensajes” de igual forma que hacen cuando usan la aplicación en su vida diaria.

presentan ansiedad ante el uso de las destrezas orales? Para facilitar su comprensión se ofreció a los estudiantes una doble versión chino-español.

### **2.3.1.3. Cuestionario de Tareas**

Este breve cuestionario consta de tres preguntas y tiene como finalidad recoger información cuantitativa y cualitativa sobre ambas tareas de una forma más inmediata. (Véase Anexo VII, Anexo VIII, Anexo IX y Anexo X). Se administró en cuatro ocasiones, uno por cada bloque de tareas completado siempre siguiendo el mismo procedimiento, en primer lugar los estudiantes realizaban la tarea en la aplicación y después se realizaba en el aula. Tras completarla se administró el cuestionario.<sup>3</sup>

### **2.3.1.4. Cuestionario de Valoración**

Este cuestionario<sup>4</sup> (véase Anexo VI) que combina datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa está compuesto por seis preguntas, abiertas y cerradas que pretenden analizar, contrastar y medir las impresiones de los participantes. Las respuestas serán analizadas cualitativamente y podrán verificar o refutar algunos de los resultados obtenidos cuantitativamente. El test se administró al finalizar el curso y como todos los cuestionarios que se han realizado en la investigación han sido completados de forma anónima.

### **2.3.1.5. Tareas Orales**

Todas las tareas orales propuestas (recogidas en el Anexo II y Anexo III) están vinculadas a los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales o socioculturales propios del nivel A2.2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER) y con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC). En su diseño, se ha pretendido ofrecer una variada tipología de actividades para motivar e incentivar las producciones de los estudiantes, buscando que

---

<sup>3</sup> El cuestionario se entregaba en español permitiendo escribir el apartado de comentarios en chino.

<sup>4</sup> El cuestionario se entregaba en versión bilingüe, español y chino, permitiendo expresar en ambas lenguas las opiniones. La mayoría de estudiantes optó por responder en español a los mismos.

los estudiantes interaccionen en la L2, estando el objetivo más orientado a la producción y al desarrollo de la expresión y la comprensión oral que a la corrección en sí.

### 2.3.1.6. Rúbrica de evaluación

La evaluación se realizó a través de una sencilla rúbrica de evaluación que permite obtener datos cuantitativos para poder evaluar las producciones orales de los estudiantes. Los criterios de evaluación que se han tenido en cuenta son: coherencia, fluidez, corrección y alcance.

Con relación a los aspectos cualitativos de la lengua hablada, el MCER define al alumno que consigue un nivel A2 en diversos estadios: En cuanto al alcance que debe lograr: “utiliza estructuras compuestas por expresiones básicas, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas” (Consejo de Europa, 2002:32). En cuanto a la corrección, el MCER señala: “utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos” (*ibid.*:32). En relación con la fluidez: “se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación” (*ibid.*:32). Para definir el valor de coherencia vamos a combinar las definiciones de interacción y de coherencia que se incluyen en el MCER para unificarlas en un criterio único. En el plano de la interacción: “sabe contestar a preguntas y responder afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia” (*ibid.*:33). En cuanto a la coherencia: “es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como: [y], [pero], [porque]” (*ibid.*:33).

Los rangos o valores que aparecen en la escala son de valor numérico y oscilan entre 0 y 3.<sup>5</sup> El valor 0 se asigna a las producciones con ausencia de respuesta o con un discurso confuso e incomprensible. El valor 1 se otorga a las producciones que, aunque incluyan

---

<sup>5</sup> Tanto los criterios como los valores de la tabla tienen su base en las escalas de calificación de la prueba de Expresión e Interacción Oral del DELE A2, aunque han sido redefinidos y simplificados para este trabajo.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

contenidos trabajados, se encuentran por debajo del nivel mínimo ya que está lleno de frases aisladas, constantes repeticiones y con errores que dificultan la comunicación. El valor 2 se otorga a las producciones adecuadas al nivel A2. El estudiante sabe responder a las tareas propuestas, transmite la información aunque haya pausas y vacilaciones al comienzo. Usa frases y conectores sencillos. Por último, con el valor 3 son calificadas las producciones que están por encima del nivel A2; en este caso el estudiante puede mantener un discurso continuo basado un repertorio lingüístico amplio y con un control razonable de estructuras gramaticales, donde pueden aparecer errores si se toman riesgos. Se estima necesaria una puntuación mínima de ocho puntos para considerar la tarea superada, mientras que la puntuación máxima que puede obtener un estudiante sería de doce puntos.

### **2.4. Fases de la investigación**

El trabajo de investigación se desarrolla durante un período de 60 horas lectivas que está dividido en 15 clases presenciales. Al comienzo del curso se administran dos cuestionarios orientados a conocer al estudiante y comprobar su actitud ante las destrezas lingüísticas tanto en la L1 como en la L2, para posteriormente realizar las tareas de corte lingüístico que serán evaluadas cuantitativamente con una rúbrica de evaluación. En primer lugar se realizan las tareas en la aplicación *Weixin* y después las tareas orales obligatorias del curso. De esta manera podremos comprobar si existe una evolución o mejora a lo largo del proceso, y si las actividades que se desarrollan en la aplicación ayudan al desarrollo de las destrezas orales. Los cuestionarios de análisis de tareas tienen como objetivo aportar información cualitativa y cuantitativa que refutarán y complementarán los datos obtenidos, estos cuestionarios se administran al finalizar cada bloque de tareas. Para finalizar la investigación, el último día de clase, los estudiantes completan un cuestionario mixto cualitativo-cuantitativo que aporta información global de la experiencia de aprendizaje, además de poder conocer sus valoraciones. A través de la triangulación de los datos obtenidos se elabora un informe con las conclusiones y las posibles acciones posteriores que a las que puede dar lugar.

### 3. MARCO TEÓRICO

Poder comunicarse de forma efectiva en la lengua objeto de estudio es un objetivo general que comparten los aprendientes de cualquier lengua extranjera. La función fundamental del uso de la lengua es la comunicación, y este uso conlleva la práctica de cuatro destrezas o habilidades básicas: hablar, escribir, escuchar y leer, que a su vez se pueden subdividir en receptivas o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir). Autores como Mendelson (1994) indican que dentro del proceso de adquisición de segundas lenguas las situaciones de comprensión oral son más frecuentes que el resto así estimando que el 40-50% del tiempo lo pasamos oyendo, el 25-30% hablando, el 10-16% leyendo y el 10% escribiendo. En esta misma línea Celce-Murcia y Olhstein (2000:102) citados por Casañ (2009:19) señalan que las investigaciones demuestran que “we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write”. Teniendo en cuenta los datos mencionados se desprende lo importante que es desarrollar las destrezas orales en la clase de lenguas extranjeras (comprensión y expresión oral) y justificar el objetivo de esta investigación: su desarrollo y ejercitación.

#### 3.1. Lengua y aprendientes de una lengua extranjera

Muchas y variadas han sido las investigaciones docentes que se han planteado desde el último tercio del siglo XX con respecto a los factores que inciden en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Los profesores buscan optimizar el proceso como indica Santos Gargallo (1999:22):

A todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

El primer punto que se debe abordar es la diferencia existente en el aprendizaje entre la L1 y la L2. Ambas siguen un proceso diferente en el que puede observarse una serie de peculiaridades; por ejemplo, la L1 normalmente se centra en la enseñanza y práctica de la escritura y la lectura, mientras que la enseñanza del habla y de la escucha no se fomenta ni ejercitan de una forma tan evidente. Por el contrario, en el caso de la L2, se enseña principalmente a hablar y a comprender los mensajes, ya que al aprendiente de

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

una L2 lo que más le interesa es el uso que se hace del código, mientras que al hablante de la L1 le interesa el código como tal. Por otra parte, mientras que en un estudiante de L2 hay un cierto equilibrio entre el nivel de comprensión y producción, en un hablante de L1, la comprensión es mayor de lo que puede producir (López García, 2002).

Las motivaciones e intereses que llevan a un individuo a comenzar el estudio de una lengua extranjera son amplios y abarcan desde la obligatoriedad o la imposición dentro de un currículum educativo, hasta las causas y las motivaciones personales que pueden venir marcadas por necesidades, ocio o intereses particulares. Una vez que comienza el proceso hay factores que lo pueden facilitar o dificultar puesto que cada persona tiene rasgos particulares que le hacen ser diferente de los demás. Bernaus (2001) agrupa dichos rasgos en tres factores: a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje; y c) factores afectivos: actitudes y motivación.

De lo anteriormente expuesto se desprende que los docentes de una lengua extranjera deben ser conscientes de las diferencias existentes en el proceso de aprendizaje de L1 y L2, además de tener en cuenta y conocer que los aprendices poseen características diferentes a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. La anterior sistematización de Bernaus (2001) puede ser ampliada con la ofrecida por Moreno (2002). En ella se indica que las diferencias dentro del proceso de adquisición vienen marcadas por una triple dimensión: cognoscitiva, afectiva y comunicativa.

Según Moreno (2002) ejemplos de factores cognoscitivos que pueden incidir en los estudiantes podrían ser: el nivel de inteligencia, este nivel está relacionado con la teoría de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples que define la inteligencia como una habilidad considerando que las personas tienen diferentes inteligencias que se desarrollan de diferente manera; las estrategias de aprendizaje que utilizan, sus aptitudes memorísticas, sus aptitudes articulatorias, así como factores propios de la L1 que inciden en el aprendizaje de la L2. En el plano afectivo, se hallan la motivación de los estudiantes, los rasgos de la personalidad, la actitud ante la L1 y la L2, así como las reacciones que provocan su uso. En cuanto al plano comunicativo se hace necesario atender a las necesidades reales de los estudiantes, hay que tener en cuenta que la



finalidad no es la misma para todos los aprendientes, ni el lugar ni el momento en el que se produce la comunicación.

Una vez apuntadas algunas de las variables que inciden en el proceso de adquisición de segundas lenguas, así como las dimensiones que afectan al proceso de adquisición, se hace necesario tener una panorámica metodológica sobre la evolución, el tratamiento y el desarrollo de las destrezas orales y comprobar cómo ha evolucionado el rol del aprendiente hasta nuestros días.

### **3.2. Aproximación a la Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras**

La lengua es el elemento principal de la comunicación humana y han sido mucho los métodos, recursos y materiales didácticos que se han empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Martín (2009:55) comenta:

A partir del Humanismo, y con el auge de las nuevas lenguas modernas, el comercio, y la difusión de las ideas por toda la Europa renacentista, el estudio de las lenguas extranjeras, y por ende, la perfección metodológica, vivió un momento de eclosión, si bien es cierto que no sería hasta el siglo XX cuando se produjera una revolución metodológica.

A principios del siglo XX aparece el método directo que surge como una respuesta al llamado método tradicional, que estaba apoyado y orientado hacia la traducción. El método directo es pionero en la incorporación de la enseñanza de la lengua oral (Martín, 2009). La evolución natural de este método nos sitúa a mediados del siglo XX con la aparición del método audiolingual basado en la psicología conductista y la teoría lingüista del estructuralismo. Es con este enfoque cuando llegan al aula de lenguas extranjeras los laboratorios de idiomas, la repetición sistemática de un modelo, los ejercicios de huecos y la creación de hábitos memorísticos. Aunque este método perseguía simular situaciones similares a las de la vida diaria, la realidad es que limitaba las producciones libres de los estudiantes. Escobar (2004:81) comenta sobre el método audiolingual que:

El supuesto en el que estas actividades se basaban era que la práctica repetitiva y guiada de las estructuras capacitaría a los aprendices para comunicarse eficientemente en lengua extranjera. Estos métodos pronto se tambalearon. La práctica en las aulas y la investigación mostraron que la mera repetición no era garantía de aprendizaje y causaba aburrimiento en los aprendices.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

El creciente interés de la sociedad por el aprendizaje de lenguas provoca una búsqueda del método perfecto, y a partir de este método se vive una época de eclosión metodológica puesto que en el último tercio del siglo XX surgen numerosos métodos de enseñanza como respuesta a las teorías conductistas. Estos métodos están relacionados con el cognitivismo que aporta una visión del hombre como un ser activo que procesa, almacena y recupera la información, la explicación teórica se basa en: “los procesos internos mediante los cuales se llevan a cabo dichas operaciones, sus principales exponentes consideran que las experiencias vividas son claves en el desarrollo del conocimiento” (Méndez, 2011:197).

Los métodos que se vinculan con estos postulados son los de respuesta física total, el enfoque natural y la *sugestopedia*. El método de respuesta física total se desarrolló en Estados Unidos y siguiendo a Martín (2009) es un método natural que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna, prioriza la comprensión auditiva y la gramática se enseña de manera inductiva. Krashen y Terrel (1983) son los padres del enfoque natural que otorga un papel principal a la comprensión oral, minimiza la enseñanza de la gramática y potencia el aprendizaje del léxico. Como indica Casañ (2009), este enfoque subraya los beneficios de tener un filtro afectivo bajo para propiciar la adquisición de la L2, y es pionero en el tratamiento e inclusión de material audiovisual. La *sugestopedia*, desarrollada por Lozanov en 1979, señala a la ansiedad junto a las dificultades individuales como las principales problemáticas a las que se enfrenta el docente a la hora de enseñar una L2. En este enfoque es muy importante crear un ambiente idóneo para el aprendizaje, se minimiza la enseñanza de la gramática, que se reduce a los comentarios del profesor, y se prioriza el uso de la lengua (Méndez, 2011).

Además de los métodos anteriormente citados, dentro de la perspectiva cognitiva se pueden encuadrar el enfoque comunicativo y su heredero, el enfoque por tareas, que han sido los que mayor relevancia han tenido en el aula de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas. El enfoque comunicativo centra la enseñanza en el alumno y en sus necesidades, teniendo como premisa que el objetivo de la lengua es la comunicación; para ello parte de nociones y funciones que intentan desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Siguiendo a Melero (2000) en el método comunicativo, la

comunicación, no es un producto sino un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre determinados interlocutores, en una situación concreta. Para la enseñanza de la lengua se deben promover situaciones reales de comunicación y para ello se recurre a las tareas. La gramática se presenta de forma inductiva y está supeditada a “la necesidad funcional y la relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo” (Martín, 2009:67).

En la década de los 80 surge una evolución del método anterior que es el enfoque comunicativo por tareas, y que provoca un cambio tanto en la concepción como en la organización de los currículos educativos. Estaire (2011) indica que como alternativa a los inventarios nociofuncionales, base sobre la que se articulaban los currículos comunicativos, en el enfoque comunicativo por tareas el foco se centra alrededor de unas unidades holísticas que se relacionan mejor con los procesos psicolingüísticos que envuelven el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Estaire (2011:3) incide en la ventaja de usar este método pues:

Los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el input, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico.

De lo anterior se desprende que la tarea sustituye a la función o a la estructura como unidad de aprendizaje. Simplificando el término, una definición posible de tarea, sería la propuesta por Willis (1996) citado en Escobar (2004:81): “tareas son actividades en las que el aprendiz utiliza la lengua meta con un propósito comunicativo a fin de obtener un resultado”. Estaire (2011) señala que las tareas trabajan situaciones reales de comunicación y ofrecen un contexto óptimo para desarrollar la competencia comunicativa, así como todas las subcompetencias implícitas: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística. Estaire (2011:4) condensa de forma excelente la concepción que subyace tras este enfoque: “el aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos”.

Es en este enfoque donde enmarcamos nuestra propuesta didáctica, ya que a través de la aplicación *Weixin* pretendemos simular situaciones reales y que se produzcan

interacciones entre los estudiantes, cuyo objetivo es desarrollar la competencia y potenciar la expresión y la comprensión oral.

### **3.2.1. La expresión oral**

En la división tradicional de cuatro destrezas lingüísticas la expresión oral, junto a la comprensión auditiva, está vinculada a la lengua oral y se relaciona con la comunicación y la producción de discurso oral, por lo que las destrezas orales, tanto de comprensión como de expresión, juegan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, como coinciden al señalar muchas de las investigaciones acerca de la oralidad (Baralo, 2000; Pinilla, 2000; Tardo, 2006; Talaván, 2010b; Torremocha, 2004). Baralo (2000) define la expresión oral como intrínseca al hombre, incidiendo en la imposibilidad de ser entendida sin la comprensión, sin el procesamiento, y sin la interpretación de lo escuchado. Sobre sus características, Baralo (2000:1) añade que “la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, en una situación en la que se deben negociar los significados”.

Históricamente, (Melero, 2000; Morote, 2004; Casañ, 2009; Talaván, 2010b), la enseñanza de lengua oral no tuvo un lugar preferente y durante mucho tiempo se vio relegada a un segundo plano respecto a la lengua escrita, tanto en la enseñanza de L1 como de L2, como sucedía en el método tradicional. Martín (2009) resalta que hasta el método directo no se produce un cambio de opinión que favorece el tratamiento y enseñanza de la lengua oral frente a la escrita. A partir de este enfoque metodológico la gramática y su enseñanza pasan a un segundo plano, se fomenta el aprendizaje del vocabulario, un aprendizaje de la gramática inductivo, y en el campo de las destrezas orales se recurre a la práctica mediante diálogos y situaciones aunque a veces estaban alejados de la realidad cotidiana del estudiante.

El tratamiento y desarrollo de la oralidad en la clase de L2 se concreta tanto con el método audiolingual como con el situacional, en estos momentos la expresión oral en el aula comenzó a adquirir relevancia; este es el momento del auge de los laboratorios de idiomas, que surgen como oposición al método anterior, de gramática-traducción. En

ellos, el tratamiento genérico de las destrezas orales se basaba en la repetición de las estructuras gramaticales.

A partir de estas concepciones metodológicas se llega a los nuevos planteamientos o ámbitos que se recogen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER). La evolución que supone la llegada del método comunicativo es el uso y tratamiento de la lengua como instrumento de comunicación. Higuera *et al.* (1997:65) señalan que:

[e]n los métodos cognitivos, el aprendizaje de una lengua no consiste en la formación de hábitos, sino en la presentación de la lengua como acto relacionado con la comunicación, acción y cultura, frente al código, sistema y estructura.

Estos principios metodológicos que ponen el énfasis en la comunicación en L2 a través de la interacción siguen vigentes en la actualidad y son la base sobre la que se sustenta esta propuesta de trabajo.

El enfoque comunicativo tiene como objetivo que los estudiantes lleguen a adquirir una apropiada competencia comunicativa, así como adaptar la enseñanza a las necesidades y características de los alumnos; para ello se emplean normalmente textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar fielmente la realidad que puede encontrar el estudiante fuera del aula. La ola comunicativa, como señala Escobar (2004), propició que los ejercicios de repetición de estructuras dejaran de ser el centro de la enseñanza y el resultado práctico de esta visión fue la aparición de los contenidos por funciones. Por consiguiente, el principio que subyace es que la lengua se aprende usándola, de ahí nuestro interés en potenciar la expresión oral por medio de la práctica con el fin de perfeccionar las destrezas orales de los aprendientes.

En la sociedad actual, los alumnos se ven inmersos en situaciones comunicativas marcadas por diversas funciones tales como expresar sentimientos, argumentar, rebatir una idea, expresar una opinión, etc. Como indica Morote (2004:17) el objetivo de los docentes es “proporcionar a los alumnos una serie de técnicas que mediante su ejercitación ayuden a los estudiantes a expresarse y comprender correctamente”. Los principios del enfoque comunicativo y el desarrollo de técnicas para que los estudiantes puedan actuar en L2 son los pilares sobre los que se sustenta tanto las tareas diseñadas

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

como el objetivo final de la propuesta, ejercitar y facilitar el desarrollo de las destrezas orales.

El enfoque comunicativo por tareas, intenta llevar al aula la realidad cotidiana para que el estudiante entre en contacto con textos orales pertenecientes a diversos ámbitos (personal, profesional, público y académico), y que reflejen el uso auténtico y natural de los textos referidos a estos ámbitos. Según Torremocha (2004), las razones que han impulsado este proceso y cambio de perspectiva se deben a la consideración de la lengua como un instrumento de comunicación que los usuarios necesitan utilizar para satisfacer sus tareas sociales.

De todo lo anterior se desprende la idoneidad de *Weixin*, cuyo beneficio no viene marcado solo por el hecho de incluir la tecnología en el proceso de aprendizaje, sino por potenciar el aprendizaje social, ya que la aplicación es en realidad una red social horizontal que es básica para el desarrollo de las relaciones personales y profesionales en China. A través de ella se realizan interacciones, basadas en la oralidad y que imitan la realidad cotidiana que el estudiante encuentra fuera del aula, por lo que se presenta como una herramienta muy valiosa.

### **3.2.2. Comprensión oral, comprensión auditiva e interacciones orales**

Como se ha indicado en la introducción a este capítulo, las actividades de comprensión oral (en adelante, CO) ocupan un lugar muy destacado en el aula. Según diversos estudios relacionados con el uso de las destrezas se estima que casi la mitad del tiempo lo pasamos realizando actividades relacionadas con la escucha y comprensión. A pesar de estos datos, en la didáctica de lenguas extranjeras, la CO ha sido posiblemente la destreza que menos se ha ejercitado. Talaván (2010b) resalta que en su tratamiento y enseñanza han influido muchos factores para que estuviera relegada a un segundo plano, entre ellos el supuesto de que su mejora se producía al perfeccionar otras destrezas, además de la necesidad de recursos y de los múltiples elementos que entran en juego durante su adquisición.

En una retrospectiva histórica (Casañ, 2009; Méndez, 2011) del método tradicional, la CO no fue considerada, ni por lo tanto trabajada; mientras que en el método directo, a pesar de ser tenida en cuenta, su didactización era inexistente. Con la evolución a los métodos audiolinguales el papel de las actividades de CO no se ve potenciado, la idea que subyace es más la memorización, la repetición de estructuras y la formación de hábitos que la comprensión en sí. Un punto de inflexión es el método oral, ya que para la adquisición del lenguaje, se considera fundamental la comprensión de los textos orales. En los enfoques comunicativos la enseñanza de la CO está integrada en los mismos, ya que estos persiguen desarrollar la competencia comunicativa y las actividades tratan de simular la comunicación real; para ello la mayoría de los textos que se utilizan, se basan en material real y significativo para el estudiante. En el enfoque por tareas, Casañ (2009: 25) indica que “parte de las actividades de comprensión oral son capacitadoras, pero otras pueden tener el propósito de desarrollar la comprensión oral per se”. En las tareas diseñadas para esta propuesta se he intentado combinar ambos fines con el objetivo de ofrecer variedad, así como de atender a las necesidades de los estudiantes.

Después de esta mirada histórica se ofrecen algunos principios generales relacionados con el proceso de comprensión y se desarrollan conceptos claves que pueden ayudar al lector a comprender la terminología a la que se hace referencia, además de justificar la elección de *Weixin*.

Un concepto fundamental es la distinción entre oír y escuchar; oír no es lo mismo que escuchar; lo que significa que para poder escuchar, la persona tiene que concentrarse en lo que se está diciendo para poder descifrarlo e interpretarlo. La comprensión auditiva está relacionada con los actos de escucha y en ellos se sigue un proceso que siguiendo a Galvin (1988) requiere de cuatro fases fundamentales:

- (1) La primera fase es la recepción, que consiste en poner nuestro sentido del oído a trabajar. En este primer paso la persona empieza a clasificar entre lo que constituye únicamente ruido y lo que debe escuchar.
- (2) La segunda fase es la interpretación, donde el receptor activa todas sus experiencias para decodificar lo que acaba de escuchar.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

(3) La tercera fase es la evaluación, decidir qué hacer con el mensaje.

(4) Por último, la fase final en este proceso es la respuesta, que puede ser oral, o bien, una reacción o acción.

Como indica Cassany (1994), la expresión oral también implica desarrollar nuestra capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás. A menudo hemos escuchado hablar de buenos lectores, excelentes oradores y magníficos escritores; sin embargo, muy rara vez, hayamos escuchado hablar de un buen oyente. Siguiendo con la idea del oyente es vital que un estudiante sepa cuál es su rol y su propósito, es decir, qué escucha y para qué escucha, puesto que podrá desarrollar distintas estrategias.

La comprensión de textos orales se fortalece cuando participamos frecuentemente en situaciones reales de interacción como conversaciones, debates, audiciones diversas. Cuando una persona está escuchando, activa una serie de procesos mentales que le permiten comprender lo que se está diciendo, desarrollando una actividad de interpretación en la que debe usar y valerse de técnicas y estrategias de comprensión. Esta concepción de la comprensión como una destreza activa choca con la clasificación tradicional de la comprensión como un proceso pasivo. Martín Peris (2007:1) indica que:

En el caso de los alumnos extranjeros, la práctica de la comprensión no puede basarse en un mero ejercicio de reconocimiento de frases o segmentos de lengua previamente aprendidos, sino en la interpretación de mensajes nuevos, que pueden contener palabras, frases o segmentos no estudiados previamente.

Rubin (1995:7) propone una definición que recoge el carácter activo de la CO, “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual clues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express”. De aquí se desprenden dos ideas importantes asociadas a la comprensión: el concepto de interacción y el concepto de ayuda que proporciona el material audiovisual. Autores como Escobar y Nussbaum (2002:37) resaltan el valor de las interacciones señalando que “existen numerosos estudios sobre adquisición de lenguas que demuestran que la interacción cara a cara es el medio y el lugar privilegiado en el que el individuo se apropia de la lengua”. El MCER indica respecto a la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002:14) que:



la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua –también llamadas actividades comunicativas, en este mismo documento– que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción.

Las interacciones son un proceso superior ya que para que se produzcan es necesario que también ocurran la comprensión y la expresión. Didácticamente, podemos hablar de actividades de interacción cuando en las actividades de lengua propuestas intervienen un mínimo de dos participantes y existe un intercambio de información oral (o escrito), cara a cara, y donde sus participantes alternan roles (emisor y receptor) y construyen una conversación o texto, cooperando y negociando significados. El MCER (*ibid.*:14) subraya la importancia de aprender a interactuar ya que “supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas”. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Otra aportación importante que hace el MCER es la distinción entre dos tipos de comprensión: la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual. En cuanto a la comprensión auditiva, “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes” (*ibid.*:68); y en cuanto a la comprensión audiovisual, “el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual” (*ibid.*:73). En esta línea, existen diversos estudios centrados en la comprensión oral por medio de la traducción audiovisual (Díaz Cintas, 2012; Talaván, 2013), un campo que cada vez está recibiendo más atención por parte de académicos y docentes.

Para nuestro estudio con la aplicación *WeChat*, estos dos conceptos son claves para poder justificar y desarrollar la propuesta didáctica, por una parte se encuentran las interacciones, que son las actividades comunicativas que se pretenden desarrollar de forma general; mientras que por otra parte se halla el input visual que ayudará a enriquecer, complementar y ejemplificar las interacciones que se llevan a cabo, y que a través de la aplicación se puede integrar de forma efectiva.

### **3.3. La enseñanza de lenguas a distancia y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación**

La enseñanza a distancia de lenguas extranjeras no ha sido ajena a la incorporación progresiva de herramientas tecnológicas que han ido evolucionando desde la segunda mitad del siglo XX, de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una pedagogía por correspondencia de materiales impresos, hasta incorporar e integrar tecnologías de Internet basadas en tiempo real. Jordano (2011) señala que este proceso ha sido sumativo y aglutinador; es decir, los elementos propios de cada época no han desaparecido, sino que los nuevos avances tecnológicos se han ido añadiendo a los ya existentes; de esa manera comprobamos que la televisión, radio, teléfono y audiocasetes, que fueron incorporados en los años setenta, se sumaron al sistema de comunicación postal previo. Más tarde, en la época de los noventa, se incluyeron nuevos avances tecnológicos como el uso de procesadores de texto, correos electrónicos e Internet, llegando a la inclusión de voz sobre IP, videoconferencias y realidad virtual que son novedades tecnológicas de la última década.

Yagiie (2007) indica que el verdadero impulso tecnológico lo representan los ordenadores personales que cambiaron su rol de herramienta matemática a herramientas de comunicación y que fueron progresivamente llegando al ámbito doméstico. Fue la eclosión del software educativo multimedia con los primeros entornos que integraban audio e imagen y el CD-ROM los que tanta relevancia tuvieron durante la década de los noventa; aunque los ordenadores y su integración en el proceso de adquisición de segundas lenguas comenzó antes, en la década de los sesenta, con un uso basado principalmente en la práctica de la competencia gramatical en los ejercicios de rellenar huecos de corte estructural.

A partir del año 2000, la enseñanza de lenguas se desarrolló en un doble entorno, por un lado la evolución de los programas de tipo *CALL*<sup>6</sup>, (*Computer Assisted Language Learning*), y por otro lado, la integración de Internet y las TIC en la vida cotidiana. En el segundo de los casos, Internet juega un papel fundamental, Marqués (2002) subraya que el uso y el acceso a Internet a finales del siglo XX fue integrándose progresivamente en nuestros hábitos cotidianos: comunicación, información, comercio,

---

<sup>6</sup> El acrónimo inglés *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), es conocido en español como la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, (en adelante, ELAO).

gestiones administrativas, entretenimiento y soporte activo para el aprendizaje. En rasgos generales, la incorporación de la Web a la educación ha conllevado un cambio sustancial en la concepción espacio-temporal, se ha producido una eliminación de los límites geográficos, así como del factor tiempo. A este respecto, Warschauer (1998) indica que ha sido Internet y el crecimiento de CMC<sup>7</sup> (*Computer Mediated Communication*) lo que realmente ha reconfigurado el uso de los ordenadores para el aprendizaje de lenguas a finales del siglo XX. Habría que también incidir en la idea de que este fenómeno no es un hecho temporal o coyuntural, sino que está llamado a prolongarse, acrecentarse, consolidarse y evolucionar a lo largo del tiempo, dando lugar a un nuevo perfil de estudiante del S. XXI que ha nacido, vivido con la tecnología, son los llamados nativos digitales (Presky, 2001).

La Web 2.0 con sus herramientas y aplicaciones constituyen la gran aportación de Internet a la ELAO. Dichas herramientas comunicativas están basadas en las TIC y permiten el intercambio de información entre los participantes. Como indica Ward (2001), estos intercambios pueden darse en muy diversos contextos: como proyectos de aprendizaje colaborativo, chats grupales, o en proyectos de aprendizaje en tándem o intercambio. En definitiva, en las clases de lenguas extranjeras se han multiplicado las oportunidades para poder practicar y usar la lengua objeto de estudio, ya que la red multiplica estas posibilidades que estaban mucho más restringidas con los programas de ELAO. Warschauer (1998) comenta que gracias a Internet los estudiantes disponen de ingentes cantidades de información en la lengua meta, a la cual no sólo pueden acceder, sino que también pueden distribuir, compartir y publicar de cara a toda una audiencia internacional. Esta premisa nos lleva a los nuevos enfoques teóricos y metodológicos en la enseñanza de lenguas en esta etapa.

La incorporación y consolidación de las TIC han supuesto igualmente un cambio de mentalidad y del modelo de enseñanza centrado en el profesor; “nos situamos en entornos colaborativos de trabajo donde se promueve la interacción, ya que ésta es considerada como un elemento necesario para tener una experiencia exitosa de aprendizaje” (Beldarrain, 2006:140) y donde el estudiante empieza a ser el centro del proceso. Las herramientas de la Web 2.0 (*chats*, foros, correos electrónicos, *wikis*,

---

<sup>7</sup> Comunicación Mediada por los Ordenadores.

*blogs, podcast, videocast*) que permiten una comunicación tanto sincrónica como asincrónica han jugado un papel esencial en este nuevo escenario y dado lugar a cambios de roles provocando una adaptación e integración en los modelos de instrucción (Beldarrain, 2006). Estos enfoques metodológicos mencionados anteriormente se relacionan con los postulados del constructivismo y en cuanto a los roles, el docente debe guiar a los estudiantes para lograr construir conocimientos nuevos y significativos, siendo los propios estudiantes los actores principales de su propio aprendizaje. Este proceso se entiende como dinámico, participativo e interactivo, estando orientado a la acción.

### **3.3.1. Las destrezas orales en el campo en la educación a distancia**

En la sección anterior se ha señalado el proceso sumativo y aglutinador por el cual las tecnologías se han ido incorporando a la enseñanza de lenguas a distancia. Como norma general la inclusión de la tecnología ha ido ayudando a superar las barreras que dificultaban el proceso de aprendizaje. Berge (2013) indica que en la época de los cursos por correspondencia la falta de acceso al tutor, y la falta de tiempo eran los principales problemas que fueron mejorados con la incorporación de la radio y la televisión al proceso. Berge (2013:377) aporta ejemplos de esta superación gradual:

Broadcast communication, with television or radio, helped to ameliorate the lack of access to instructors, but did nothing to increase two-way communication. Eventually, some two-way communication problems occurring within correspondence courses were ameliorated by using telephone service.

A lo largo de la historia, las destrezas orales han sido habitualmente las menos desarrolladas en el modelo de educación a distancia tradicional, Blasco (2009) recoge varias reflexiones acerca de las creencias asociadas tradicionalmente a la comprensión auditiva y las escasas investigaciones que se han desarrollado asociadas a esta destreza. Entre esas creencias asociadas, encontramos que durante muchos años fue una destreza que no se trabajaba o enseñaba explícitamente, además muchos profesores no se sentían seguros sobre cómo proceder ante esta destreza. Estas ideas se han visto refutadas por las investigaciones actuales donde sí es considerada como un elemento clave dentro de la enseñanza de la L2, y que se puede ver potenciada, por ejemplo, al ser trabajada con vídeo y al poder llevar al aula la realidad de la L1 (Talaván, 2013). Blasco (2009) y

Talaván (2010a) señalan el valor del contenido audiovisual que nos proporciona un material auténtico lleno de comunicación verbal, transmitida por el canal auditivo, y no verbal, mostrada a través del canal visual. Este material resulta muy motivador para el estudiante, ya que el uso de la imagen potencia y ayuda a la comprensión. Blasco (2009) subraya la importancia de favorecer la exposición, práctica y repetición en la L2, y para ello es de suma importancia la práctica de forma autónoma, al no disponer de ese tiempo en la clase y para desarrollar el perfil del aprendiente autónomo actividades a través de ELAO se convierten en cotidianas.

La expresión oral, a diferencia de la comprensión auditiva, ha sido objeto de más estudios en el ámbito presencial. Su tratamiento y enseñanza en el modelo a distancia ha ido evolucionando desde las grabaciones que realizaban los estudiantes de la década de los 60, hasta las aplicaciones de voz sobre IP, videoconferencias (*Skype*, *Vsee*) que permiten realizar actividades sincrónicas eliminando barreras espacio-temporales, o bien, recreando situaciones de realidad virtual como la creación de avatares que reproducen mensajes (*Voki*)<sup>8</sup>.

### **3.4. Contexto enseñanza aprendizaje en China**

El marco geográfico donde insertamos nuestra propuesta didáctica es China y el IC de Pekín. Hablar de China supone hablar de un país con una vasta geografía y con una población que sobrepasa los 1.300 millones de habitantes, y que cuenta con 56 etnias. Si la labor de categorizar o etiquetar a estudiantes en base a una nacionalidad o lengua puede ser compleja, en el caso de China, se hace necesario introducir el término de culturas de aprendizaje que ofrecen Cortazzi y Jin (2002). Las culturas de aprendizaje pueden definirse como el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto educativo determinado. Una de las mayores dificultades que se plantean para los docentes es tanto su análisis como su modificación, ya que han sido asumidas de forma natural. Un docente que afronta la realidad del aula en China debe ser consciente de lo expuesto anteriormente y debería conocer de qué culturas proceden sus estudiantes, así como los condicionantes que median el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

---

<sup>8</sup> ([www.voki.com/](http://www.voki.com/)) [acceso 10 marzo 2014].

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

No es el objetivo de este trabajo hacer un análisis de las culturas de aprendizaje chinas, ni de todas sus variables, pero es necesario hacer un análisis del rol del estudiante dentro de las culturas de aprendizaje chinas. La literatura sobre este campo es amplísima, pero en este trabajo presentaremos los dos perfiles antagónicos que se encuentran dentro de ellas. López (2012:30) propone una taxonomía donde confronta las dos corrientes: la primera corriente se corresponde con la herencia confuciana y aparece recogida en la columna izquierda, mientras que en la columna derecha se reflejan las características del nuevo modelo de estudiante, que posee diferencias notables con el anterior:

<b>EN LAS CULTURAS DE APRENDIZAJE CHINAS</b>	
Ballard y Clanchy (1991), Carson (1992), Fox (1994), Flowerdew (1998), Liu (1998), y Hammond y Gao (2002) Estudiantes con herencia confuciana.	Biggs (1996), Chang (1997), Jones (1999), Watkins y Biggs (2001), Cheng (2002), y Clark y Gieve (2006) Nuevos modelos de estudiantes.
1) El estudiante se caracteriza por su pasividad.	1) El estudiante adopta un papel activo en su aprendizaje.
2) El estudiante no formula preguntas al docente por miedo, por ejemplo, a desacreditarle y además no desarrolla su capacidad de pensamiento crítico.	2) El estudiante formula dudas y preguntas en el aula y se interesa por un desarrollo óptimo de su capacidad de pensamiento crítico.
3) El estudiante no adopta las estrategias de aprendizaje que le han sido dadas sin cuestionarse la validez de las mismas.	3) El estudiante está abierto a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías.
4) El estudiante abusa de la memorización.	4) El estudiante usa la memorización como una forma de comprensión.

Tabla 1. El estudiante en las culturas chinas de aprendizaje

Tras una lectura de la tabla anterior se observa una concepción completamente diferente entre ambas corrientes. En nuestro contexto, en el IC de Pekín nos sentimos mucho más cercanos a la segunda propuesta (columna derecha) que a la primera (columna izquierda). En este apartado López (2012) recoge un factor fundamental que incide en el proceso, las condiciones específicas de cada entorno educativo, dichas condiciones determinarán los valores, las actitudes y las creencias que se dan en cada cultura de aprendizaje.

En el caso del IC, podemos afirmar abiertamente que los estudiantes, si bien es imposible hablar en valores absolutos, presentan características más cercanas hacia la evolución del modelo confuciano, lo que facilita la posibilidad de realizar una investigación como la que hemos llevado a cabo en este trabajo. A diferencia de otros contextos, eminentemente universitarios donde predomina el modelo confuciano clásico, los estudiantes que acuden al IC muestran un papel activo dentro del proceso de adquisición, formulando preguntas y planteando dudas, en el que se muestran abiertos a nuevas propuestas metodológicas, y donde la memorización queda como estrategia en un segundo plano.

### 3.5. El aprendizaje móvil y la enseñanza de lenguas

La existencia de múltiples tipos de dispositivos móviles y el hecho de que estos se encuentran en constante evolución, tales como los teléfonos móviles, tabletas, lectores electrónicos, reproductores de sonido portátiles y consolas de juego hace que formen parte de la realidad cotidiana de los habitantes del S. XXI y estén integrados en nuestras vidas de diferente manera. Gracias al desarrollo de Internet y al enorme grado de penetración de las tecnologías de la Web 2.0, dichos utensilios se han convertido en herramientas con las que se puede adquirir conocimiento, llegando al concepto de Aprendizaje de Lenguas a través de Dispositivos Móviles<sup>9</sup> (en adelante, ALDM), definido por la Unesco (2013:6) como:

El aprendizaje móvil comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar.

Esta área de la ELAO está recibiendo cada vez más atención por parte de docentes e investigadores, Traxler (2005) y Lara (2012) recogen las características generales del ALDM entre las que podríamos resaltar que:

- es espontáneo, puede darse en cualquier momento, según la voluntad del sujeto;
- es privado, normalmente es una única persona a la vez la que tiene acceso al dispositivo móvil y puede acceder a los datos que desee independientemente de otros alumnos;

---

<sup>9</sup> Aunque en este trabajo presentamos el término en español, habría que señalar que el acrónimo inglés es MALL, (*Mobile Assisted Language Learning*).

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

- es portátil, ya que la tecnología es fácil de llevar;
- es ubicuo, puesto que puede darse en cualquier lugar;
- es informal, puede separarse del contexto académico formal, permitiendo la personalización de los contenidos, es el estudiante el que decide qué aprender.

Siguiendo a Chinnery (2006), los teléfonos móviles, los reproductores MP3 (*iPod*) y las PDA gozaron durante la pasada década de bastante popularidad entre los aprendientes de lenguas extranjeras, pero en la actualidad, y a pesar de la variedad de dispositivos existentes, son los teléfonos móviles y, en menor medida las tabletas, los que esencialmente acaparan la mayoría de experiencias e investigaciones educativas.

El teléfono ha estado asociado a la educación a distancia desde su incorporación al proceso educativo en el último tercio del siglo XX. La aparición del teléfono móvil trajo consigo una gran cantidad de experiencias que potenciaron el aprendizaje de una L2 a través del uso y desarrollo de SMS, y en menor medida teleconferencias (Chinnery, 2006; Burston 2013). Los nuevos teléfonos inteligentes han reconfigurado el aprendizaje, además habría que señalar que estos *smartphones* aglutinan algunas de las funcionalidades de los reproductores MP3 y PDA, además de permitir la captura de audio, vídeo e imagen, y de disponer de conexión a Internet. Además, incorporan mercados que posibilitan la descarga de aplicaciones que pueden favorecer el aprendizaje. En este sentido encontramos en el contexto asiático investigaciones que vinculan el aprendizaje de lenguas con teléfonos y aplicaciones móviles (Wang, 2014; Bing, 2013; Shi 2013; Hu, 2013; Stockwell, 2013; Huang, Huang, Huang, y Lin, 2012; Edge, Searle, Chiu, Zhao, y Landay, 2011; Gromik, 2011).

En definitiva se podría concluir que vincular esta experiencia con el aprendizaje móvil representa:

- una mayor motivación por parte de nuestros aprendientes, que usan a diario sus dispositivos móviles.
- una apuesta por la innovación; un esfuerzo por aportar nuevos recursos a los ambientes de aprendizaje tradicionales.
- un cambio de paradigmas en la construcción de materiales para la comunidad académica.



Es por esto que la herramienta utilizada para la presente investigación se haya centrado en el ALDM dadas sus características puesto que permite apostar por la innovación, es motivadora, aporta una nueva tipología de materiales, permitiendo el aprendizaje en cualquier momento y lugar.

### 3.6. La aplicación *Weixin* (*WeChat*)

*Weixin*<sup>10</sup> [micro-mensaje], conocida internacionalmente como *WeChat*, es una aplicación multiplataforma que puede instalarse en un ordenador personal, una tableta o un teléfono móvil. Para poder usarla o descargarla se pueden seguir varios procedimientos:

- desde cualquier navegador accediendo a la web propia de la compañía<sup>11</sup>;
- desde un ordenador desde el que se genera un código QR que habilita la descarga en el móvil;
- desde los mercados de aplicaciones propios de los sistemas *Android*, *Apple Store*, *Blackberry Application World*, *Windows Market* y *Symbian*.

Nacida en 2011, el número actual de usuarios supera los trescientos millones. Su uso está principalmente centrado en China pero está extendiéndose muy rápidamente hacia otros países asiáticos y hacia Occidente. Sin embargo, el grado de penetración de la aplicación en otros países es muy inferior al de otras aplicaciones como *Line*<sup>12</sup> o *WhatsApp*<sup>13</sup>, que han tenido, desde sus orígenes, una proyección más internacional. Kuo (2014) indica al respecto que:

WeChat, with about 300 million users, is the most used-app for millions of Chinese users in the world's biggest telecom market (where it's known as *Weixin*) and is making inroads in southeast Asia and South Africa. In contrast, WhatsApp, with 450 million users, is strong in Western markets like the US, Europe, and emerging markets like Brazil, Mexico, and India.

La aplicación, a grandes rasgos, permite el envío de mensajes de texto, voz, y fotografías a través de foros o salas de chat privadas o grupales. Además, incluye servicios añadidos como la integración de mapas, la posibilidad de compartir localizaciones, la opción de realizar videollamadas y compartir vídeos, así como otras

<sup>10</sup> ([www.wechat.com/es/](http://www.wechat.com/es/)) [acceso 11 marzo 2014].

<sup>11</sup> ([www.wechat.com/es/](http://www.wechat.com/es/)) [acceso 11 marzo 2014].

<sup>12</sup> ([line.me/es/](http://line.me/es/)) [acceso 11 marzo 2014].

<sup>13</sup> ([www.whatsapp.com/](http://www.whatsapp.com/)) [acceso 11 marzo 2014].

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

funcionalidades de marcado carácter social: línea del tiempo, muro, chat en vivo, posibilidad de comunicarse con desconocidos localizados en un radio cercano y con los que se pueden establecer interacciones. Kuo la define como (2014):

WeChat, owned by internet giant Tencent, strives to be everything at once: a platform for chatting, shopping, gaming, and even banking. Users can send a Lunar New Year's "red envelope" of digital cash, buy a soda from a vending machine, book a doctor appointment or hail a taxi.

De la cita anterior podemos desprender que *WeChat* posee las características de una red social generalista. Las redes sociales generalistas también han ido acogiendo comunidades o grupos que se forman en torno a una asignatura, en los que se pueden desarrollar contenidos más allá de las clases presenciales. Siguiendo a de Haro (2010), se pueden crear grupos con estas características en *Facebook*, *Google +*, dentro de las llamadas redes sociales horizontales que son aquellas en las que el usuario accede a una gran red social, para posteriormente pasar a formar parte de un grupo al que le une un interés común.

En el caso de la experiencia de los participantes, objeto de estudio, todos optaron por descargar su aplicación en el teléfono móvil, por lo que una vez instalada ofrece la posibilidad de importar los contactos memorizados en la agenda del dispositivo móvil, la aplicación indica, de forma automática, qué contactos de los que se incluyen en la agenda disponen ya de *Weixin*.

Llegados a este punto, la privacidad podría representar un problema a la hora de desarrollar las diferentes tareas que se proponen en las siguientes páginas. En cierta manera, el derecho a la privacidad del docente podría verse dañado puesto que los estudiantes tendrían que memorizar en sus respectivos dispositivos el número de teléfono del profesor para poder interactuar con él. En nuestro caso no es necesario, a diferencia de otras aplicaciones de características similares, *Weixin* permite crear un foro o chat grupal mediante la generación de un código QR, que es enviado directamente por correo electrónico a los estudiantes o que ellos mismos pueden escanear a partir del dispositivo móvil del docente. Así pues, no hay que proporcionarles el número personal del docente evitando a su vez el acceso al material público que tenga dentro de la red social. Una vez habilitado el chat grupal, el funcionamiento es muy sencillo y, como siempre en estos casos, intuitivo. Al ser una

herramienta tan familiar para los estudiantes, no precisa de explicación alguna sobre cómo usarla.

Aunque en el foro o chat grupal puede interactuarse dejando mensajes escritos, en el presente trabajo se propone hacer uso de la función de notas de voz de la aplicación. Esa función permite, por ejemplo, dejar mensajes de voz de una duración mayor de un minuto para que sean escuchados por otros usuarios. Su funcionamiento es similar al de los *walkie-talkies*, con la ventaja de poder recuperar los mensajes que están almacenados y escucharlos tantas veces como se desee. Esta última característica incidirá, sobremanera, en facilitar la comprensión de las diferentes notas por parte de los estudiantes.

Otra potencialidad que presentan estos chats grupales es la posibilidad de intercalar contenido multimedia que favorezca una comprensión más global del mensaje oral. Los mensajes escritos mencionados anteriormente también podrían funcionar como complemento a la hora de proporcionar explicaciones adicionales de lo que se ha dicho o escuchado.

### **3.7. Marco Común Europeo de Referencia y Plan Curricular del Instituto Cervantes**

Para los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en el caso del español en particular, existen dos documentos clave sobre los que se ancla y vincula la labor docente, y que sirven para el desarrollo curricular, la elaboración de programas y exámenes, además de definir los criterios de evaluación. Estos documentos son el MCER, y el PCIC.

El MCER es un documento elaborado por el Consejo de Europa donde se plasman sus ideas en cuanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas. Siguiendo su propia definición (Consejo de Europa, 2002:1):

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

El PCIC, que tuvo una actualización en 2006, es el documento que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español. Es también un punto partida para la preparación de programas, puesto que sigue las propuestas del Consejo de Europa establecidas en el MCER, estableciendo los objetivos, los contenidos, incluyendo una descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular. El PCIC (2006:7) se define como:

El resultado de un esfuerzo cuyo principal objetivo es proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español

Posteriormente cada IC adapta a su entorno el PCIC dando lugar a los planes curriculares de centro.

### 3.7.1. Nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia

Como hemos indicado en el epígrafe anterior el MCER es la obra que nos facilita las claves de cada nivel de referencia, en el caso de la propuesta que presentamos, los estudiantes de este nivel son usuarios básicos de la lengua. La descripción global del alumno que alcanza un nivel A2 es la siguiente:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc...).

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (*ibid.:26*).

Tabla 2. Definición de competencias de un usuario de nivel A2 según el MCER

En cuanto a la expresión oral en general; el MCER indica que un estudiante de nivel A2 “sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o

trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas” (*ibid*: 62). Sobre la comprensión auditiva para los estudiantes de nivel A2 el MCER indica:

Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud (*ibid*: 69).

Tabla 3. Comprensión Auditiva en el nivel A2 según el MCER

Por último sobre la interacción oral en el nivel A2 el MCER indica:

Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta. (*Ibid*.: 76).

Tabla 4. Interacción Oral en el nivel A2 según el MCER

Por lo tanto, el nivel A del MCER corresponde con usuario básico, mientras que el subnivel A2 también puede denominarse plataforma.

### 3.7.2. Objetivos de nivel A2.2 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes de Pekín

Los objetivos del nivel A2.2 del IC de Pekín están vinculados a los objetivos propuestos dentro del MCER, a su vez desarrollados y fijados en los niveles de referencia para el español que redactó el IC dentro de su plan curricular. De estas dos grandes obras marco emana un documento de ordenación académica que es el Plan Curricular del IC de

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

Pekín. En dicho documento, de acuerdo con un análisis del entorno y de las necesidades detectadas, se elabora el texto que indica el contenido funcional, gramatical, léxico, sociocultural y que se debe tratar en este nivel.<sup>14</sup> A continuación se enuncian los detalles más relevantes para este trabajo:

Contenido funcional	Contenido gramatical	Contenidos léxicos	Contenidos socioculturales
-Hablar sobre experiencias en el pasado y valorarlas positiva o negativamente -Valorar lugares, personas y experiencias	-Contraste perfecto/ indefinido -Frases exclamativas: <i>¡qué + sustantivo!</i> <i>¡qué + adjetivo!</i> <i>¡qué + tan/más + adjetivo</i>	- <i>Parecer + adjetivo</i> - <i>Gustar</i> - <i>Encantar</i> - <i>Caer bien/mal</i> - <i>Pasárselo bien/mal</i> -Adjetivos calificativos para valorar: -Léxico relativo a eventos	-Actualidad cultural en Pekín -Guía del ocio
-Aconsejar y pedir consejos -Hablar sobre estados físicos, y de ánimo y sentimientos -Expresar hábitos y rutinas	-Infinitivo como sujeto: - <i>lo mejor es hacer deporte</i> - <i>va bien desayunar fruta</i> -Verbos modales: <i>tener que, deber, poder, deberías.</i> -Usos específicos <i>de ser y estar</i>	-El estrés -Hábitos y costumbres relacionados con el ocio y la vida sana -Cuerpo humano	-Hábitos de los españoles -Remedios y soluciones tradicionales
-Describir personas, cosas, lugares del pasado -Hablar sobre circunstancias en el pasado	-Pretérito imperfecto para describir situaciones, lugares y personas -Pretérito imperfecto para hablar de acciones habituales del pasado -Marcadores temporales de imperfecto:	-Etapas de la vida, léxico relacionado con la infancia y juventud -Revisión de léxico relacionado con la descripción de lugares, personas, objetos, gustos, aficiones y estilos de vida	-Juegos tradicionales -Comparar la China de ahora con la China de hace 50/60 años -España, breve recorrido por el S:XX
-Hablar sobre acciones y situaciones futuras -Hacer hipótesis sobre el futuro	-Futuro imperfecto de verbos regulares y de los irregulares más frecuentes  Adverbios para expresar hipótesis	-Léxico sobre el medioambiente -Principales problemas de la humanidad: <i>superpoblación, contaminación, pobreza, escasez de recursos, hambre, enfermedades, recalentamiento de la atmósfera, desastres naturales, falta de agua, desaparición de especies</i>	-Horóscopo chino y horóscopo tradicional -Peligros de la humanidad

Tabla 5. Objetivos curriculares IC Pekín A2.2

<sup>14</sup> Por la naturaleza de este trabajo no se observa necesario incluir con todo detalle el Plan Curricular del IC de Pekín para el nivel A2.2. Se ofrece sólo muestras del contenido que es relevante para justificar el contenido de la tarea, así como la eventual corrección (PCIC Pekín, 2014).

En las tareas propuestas, (véase Anexo II y Anexo III), se ha intentado respetar al máximo el contenido del nivel según el PCIC de Pekín, intentando dar cabida tanto a los contenidos funcionales, léxicos , gramaticales y culturales del nivel A2.2.

En este capítulo se ha llevado a cabo una retrospectiva histórica sobre las destrezas de CO, comprobando la evolución en el tratamiento a lo largo de la historia de la metodología. En el caso de la educación a distancia, los avances tecnológicos de cada período se han ido integrando a los existentes, ampliando las posibilidades y usos educativos. Debido al enorme grado de penetración de la telefonía móvil, y en el caso de China por el elevado número tanto de usuarios reales como potenciales, el ALDM es un área que plantea múltiples posibilidades de investigación.





#### 4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección se expondrán los datos y los resultados que se han extraído de los cuestionarios planteados y se analizarán los resultados obtenidos en las tareas de corte lingüístico junto con la interpretación de los mismos. Aunque las muestras se han tomado en dos grupos diferentes, los datos se presentan agrupados formando una unidad.

##### 4.1. Cuestionario previo

Un total de 22 estudiantes de español de nivel A2.2 del IC de Pekín han participado de forma voluntaria en esta investigación. Las primeras preguntas del *Cuestionario Previo* estaban orientadas a obtener datos personales de los integrantes del grupo con un doble objetivo: obtener información personal que pudiera enmarcar la investigación y para conocer detalles que pudieran incidir de alguna manera en el desarrollo de la experiencia. La información obtenida demuestra que se trata en general de un grupo homogéneo con características similares en relación con el conocimiento de lenguas y con la edad.

En cuanto a las lenguas que conocen, el cuestionario confirma que se trata de un grupo con características similares, ya que declaran ser hablantes de tres lenguas. El inglés, y el español junto al chino son de forma unánime las lenguas señaladas, tal y como se puede observar en la siguiente figura:

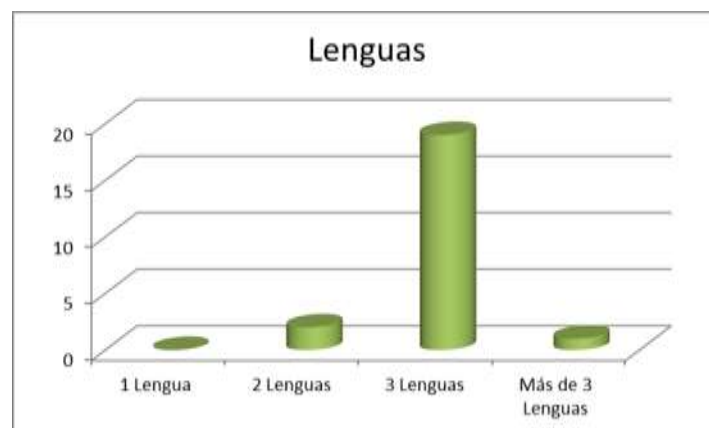


Figura 1. Lenguas

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

Este dato nos indica que nos encontramos ante un grupo que posee un talante bastante abierto hacia otras lenguas y culturas, con una predisposición manifiesta a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías, puesto que uno de los valores añadidos que ofrece el IC de Pekín son las clases con profesores nativos basadas en una metodología comunicativa. Este tipo de estudiante está relacionado con la evolución del modelo confuciano que suele jugar un rol activo dentro del proceso.

El factor edad aporta una clave importante que hará más fácil el planteamiento y desarrollo de la investigación, estamos ante un grupo que se puede considerar en su mayoría como nativos digitales, pues resulta evidente que han nacido y vivido con la tecnología, y no tendrán una dificultad adicional a la hora del uso de la misma. Esta hipótesis previa, formulada de comenzar nuestra investigación, se confirma al continuar comprobando los datos que ofrece el resto del cuestionario, ya que todos los participantes disponen de teléfono móvil con conexión a Internet, asimismo la tecnología que vamos a usar no es desconocida para ningún participante, ya que todos conocen la aplicación y disponen de una cuenta propia de usuario. A continuación se presenta la edad media de los participantes:

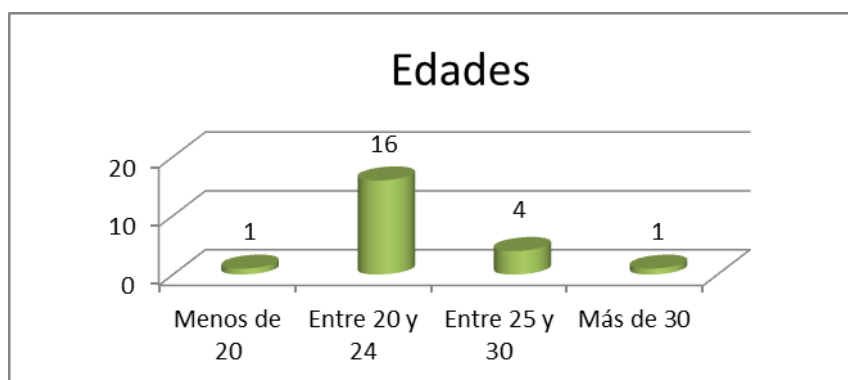


Figura 2. Edades

La media de edad de los estudiantes muestra que son personas que han nacido y sido educadas en el auge de las TIC, por lo que en principio están abiertas a integrar a nuevos formatos pedagógicos que rediseñan el proceso educativo.

En cuanto al lugar de conexión, todos los estudiantes declaran usar *Weixin* de forma general en el teléfono móvil, aunque también encontramos algunos usuarios que confirman la utilización de la misma en tabletas y ordenadores. La variedad de

dispositivos, unido al alto grado de penetración de la tecnología, nos sitúa ante una herramienta poderosa que puede habilitarse con fines pedagógicos, y que nos llevaría a acercarnos al aprendizaje móvil. La Unesco (2013:6) subraya que el aprendizaje móvil: “comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar”.

La citada combinación anterior, variedad de dispositivos junto con la aplicación, también aporta a la experiencia otras peculiaridades que fortalecen los vínculos con este tipo de aprendizaje: la ubicuidad (en cualquier momento y lugar), la facilidad de acceso a los contenidos (accesibilidad), la opción de conversar y compartir información tanto con los educadores como con los compañeros (aprendizaje colaborativo), y el menor coste frente al PC tradicional.

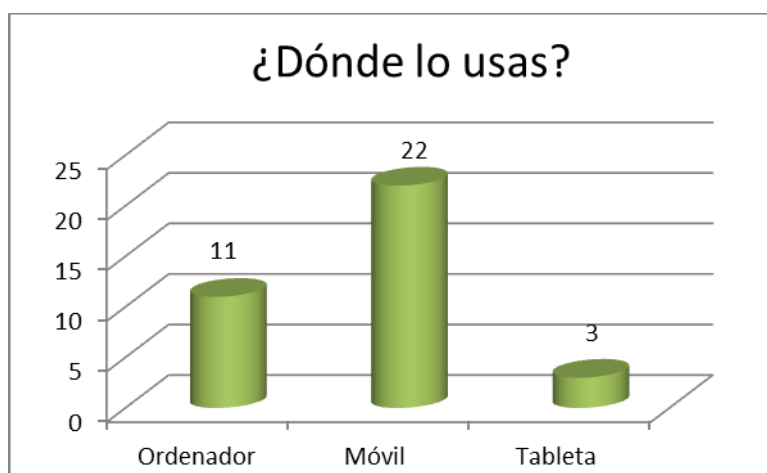


Figura 3. Dispositivos

La figura anterior muestra el vínculo directo de nuestra propuesta de trabajo con el aprendizaje móvil, además de reforzar el valor del teléfono móvil como herramienta de aprendizaje.

El resto de preguntas de este test persiguen obtener datos acerca del tiempo de uso que dedican a *Weixin* en su vida diaria, qué funcionalidades usan y si han tenido alguna vez alguna experiencia didáctica con ella. En cuanto al tiempo de conexión en la aplicación, se puede constatar un alto uso, puesto que la mayoría de los usuarios indica una frecuencia de conexión media que oscila entre una y tres horas. El siguiente valor más

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

comentado es un uso superior a las tres horas, siendo el menos indicado el inferior a una hora. Aunque, *a priori*, pueda resultar extraño el número de horas que los participantes declaran usar la aplicación, es necesario resaltar que la utilización de las notas de voz está muy extendida entre los usuarios, y que en muchos casos puede llegar a sustituir a las llamadas de teléfono tradicionales.

Igualmente subyace que la aplicación *Weixin* tiene una función y valor predominante como red social, cuya finalidad es compartir información, contenido audiovisual, jugar, o hacer compras. Habría que añadir que esta tendencia tiene visos de extenderse en el tiempo, puesto que el número de usuarios de *Weixin* no para de crecer, sin contar que uno de los grandes objetivos de las compañías telefónicas chinas es aumentar el grado de penetración de los teléfonos inteligentes en los próximos años, lo que provocará con total seguridad que la aplicación siga creciendo dentro del enorme potencial del mercado chino. Además los desarrolladores cada vez incluyen mayores funcionalidades y mejoras en la misma, como la novedosa opción de comprar entradas de cine y recargar el móvil. En la siguiente figura se presenta el tiempo medio de conexión diario:

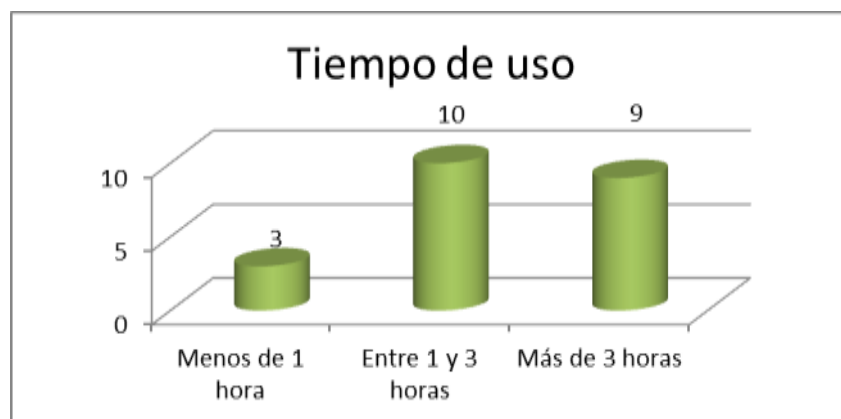


Figura 4. Horas de uso

El volumen horario de conexión confirma la popularidad de la aplicación entre el grupo de estudiantes, así como el valor potencial que encierra para poder desarrollar investigaciones pedagógicas otro tipo de con apoyo tecnológico.

Entre las funciones más usadas por los estudiantes destacan la opción de hablar con amigos, seguida por chatear, junto con la opción de ver y enviar fotos. Estos usos apoyan completamente nuestra propuesta didáctica, puesto que el objetivo prioritario es

potenciar y desarrollar las destrezas orales que se logrará interaccionando dentro del grupo. Aunque se pretende desarrollar el componente oral, por la naturaleza de la aplicación los estudiantes también podrán chatear, mientras que en las tareas propuestas se podrán insertar fotos ilustrativas para ejemplificar y apoyar las producciones, con lo que intentamos aunar todos los usos más extendidos en la experiencia. Para finalizar el cuestionario confirmamos que, a pesar de ser una aplicación sumamente popular y con un alto grado de penetración en la sociedad, previamente ningún participante ha usado *Weixin* con un valor didáctico, lo que pone de manifiesto el valor de esta investigación y puede abrir futuras vías de investigación a los docentes, no sólo de español en China, sino de otras combinaciones lingüísticas. En la siguiente figura se presentan las funcionalidades de la aplicación:



Figura 5. Funcionalidades

Las respuestas ofrecidas confirman los usos principales entre los participantes, revelando que: hablar con amigos; chatear y ver y envían fotografías son las funcionalidades más votadas. En las tareas propuestas se ha intentado recoger esos usos mayoritarios, puesto que el objetivo que se persigue es que los estudiantes interactúen entre ellos en L2, reproduciendo situaciones similares a las que realizan en su L1, intentando adaptar e integrar la práctica lingüística a su realidad.

## 4.2. Cuestionario Inicial

Este cuestionario estaba orientado a conocer la actitud del estudiante ante las diferentes destrezas lingüísticas, conocer con cuáles se siente más cómodo, y comprobar con cuáles siente estrés o ansiedad.

Las dos primeras preguntas se centran en las preferencias en el uso de las destrezas, la primera de ella en su vida diaria, las respuestas confirman que los estudiantes prefieren mayoritariamente hablar, mientras que escuchar y escribir se encuentran prácticamente al mismo nivel, siendo la lectura la destreza que menos disfrutan. La siguiente figura muestra que destrezas prefieren los estudiantes en su L1:

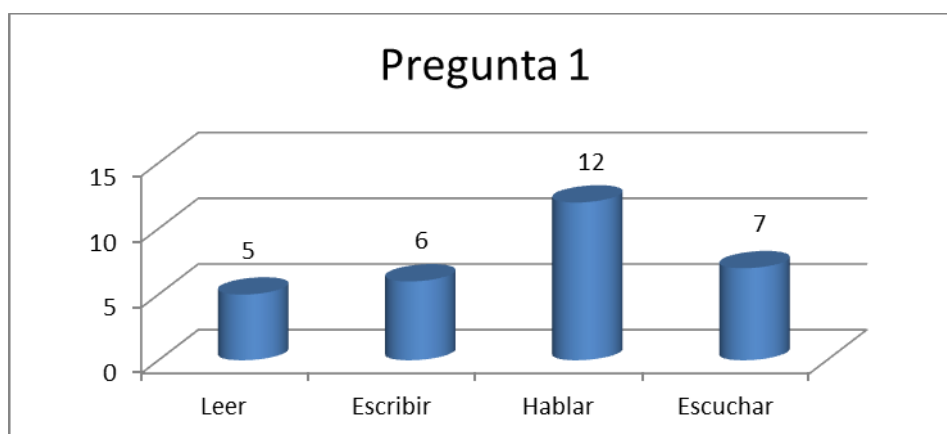


Figura 6. Destrezas vida diaria

Este dato puede dar respuesta al uso tan extendido de la opción de los “micromensajes” de la aplicación *Weixin* en el contexto chino y justificar su enorme aceptación.

La segunda pregunta centra los datos en la clase de español. En este caso las respuestas, mayoritariamente, señalan las habilidades de hablar y escuchar como aquellas con las que los estudiantes disfrutaban más, lo que supone un dato de gran relevancia para nuestro trabajo, puesto que el objetivo propuesto es fomentar el uso de las destrezas orales. Al ser las destrezas que los estudiantes prefieren trabajar en clase, se deduce que el factor éxito e implicación parecen asegurados, tal y como se puede observar en la siguiente figura:

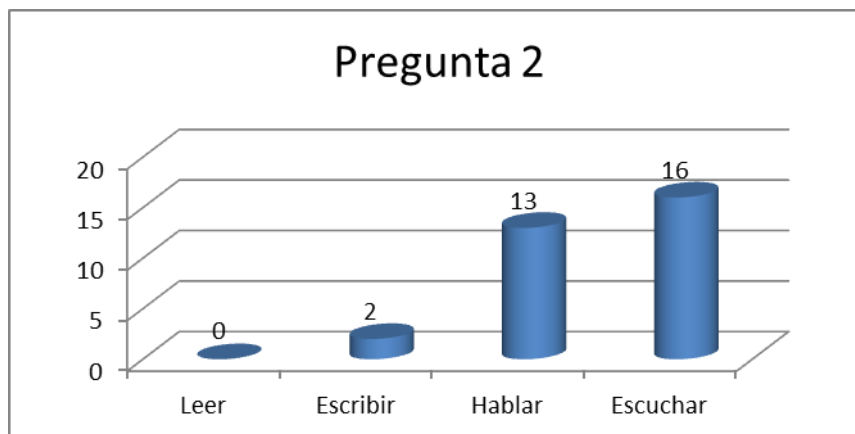


Figura 7. Destrezas en clase de ELE

A través de este cuestionario se constata el escaso interés que demuestran los estudiantes ante la comprensión lectora y la expresión escrita que son las que tradicionalmente más se potencian en el contexto chino de aprendizaje formal de lenguas extranjeras. Es particularmente llamativo que la lectura no obtenga ninguna respuesta por parte de los estudiantes.

La siguiente pareja de preguntas intenta comprobar qué destrezas causan miedo o ansiedad a los estudiantes tanto en su vida diaria como en la clase de lengua extranjera. La primera pregunta hace referencia a su vida diaria, en este caso las dos destrezas que acumulan el mayor número de respuestas son hablar y escuchar, mientras que escribir y leer no producen estrés a nuestros estudiantes según se desprende de la Figura 8:

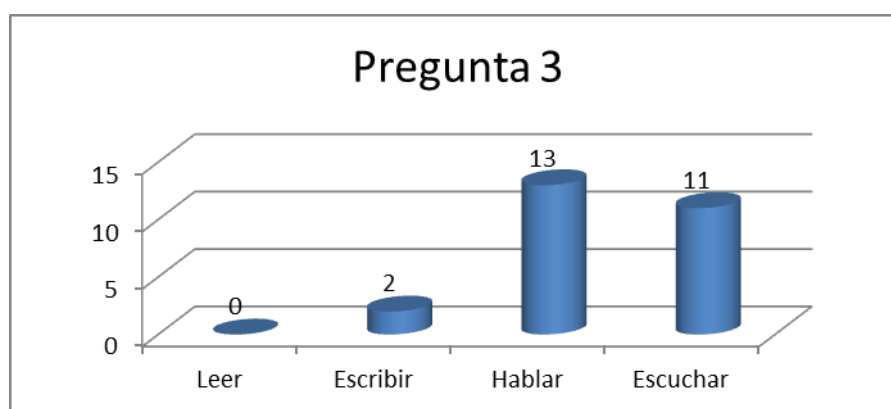


Figura 8. Ansiedad destrezas en L1

Las destrezas orales vuelven a mostrarse como las habilidades lingüísticas que más ansiedad causan al estudiante al usar la L2, con una proporción bastante similar a las de la L1. Estas respuestas demuestran y confirman la primera pregunta de investigación que se plantea en este trabajo, el estrés y la ansiedad que manifiestan los aprendientes

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

ante el uso y la ejercitación de la expresión oral y la comprensión auditiva. El dato más relevante que se extrae del cuestionario es que la ansiedad no sólo se encuentra al usar la L2, sino también su L1. En el caso de la lectura y la escritura, los valores son similares en ambas lenguas, aunque es la expresión escrita la que refleja una menor ansiedad ante su ejercitación, lo que puede proceder por el hábito fomentado en el sistema educativo del que provienen. En la siguiente figura se muestran las opiniones acerca de las destrezas que le producen mayor ansiedad en L2:

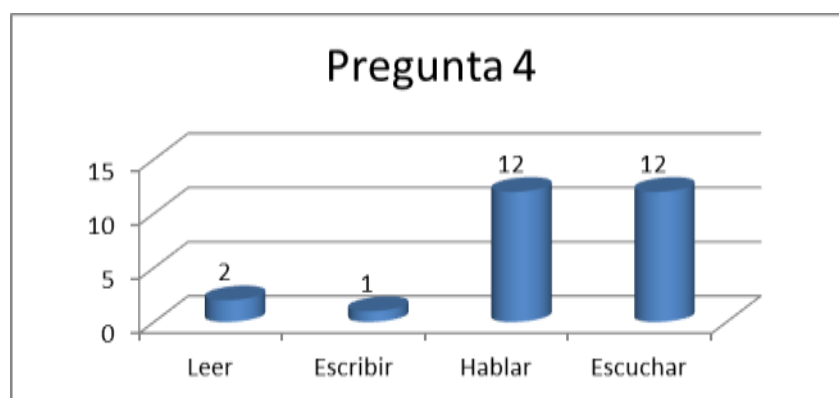


Figura 9. Ansiedad destrezas L2

Los porcentajes tan bajos de respuestas que obtienen tanto la comprensión lectora como la expresión escrita son de nuevo significativos. Al igual que en el caso anterior se pueden justificar bien por la práctica continuada, bien por el hábito creado en los estudiantes ante la ejercitación de dichas habilidades lingüísticas. Uno de los grandes objetivos que se plantean la mayoría de los docentes en el contexto de enseñanza chino es reducir ese nivel de estrés ante las destrezas orales, que es el origen de la segunda hipótesis de investigación de este trabajo, saber si con el uso de *Weixin* se puede paliar el estrés ante las destrezas de CO.

Las dos últimas preguntas persiguen conocer el grado de dificultad con el que los participantes calificarían las destrezas lingüísticas tanto en su lengua materna y como en la clase de español. Al analizar los datos de la calificación de las destrezas en su L1, se concluye que la comprensión lectora y la expresión escrita son las habilidades con las que los estudiantes se encuentran más cómodos, corroborando los datos obtenidos en la primera pregunta del test. En cuanto a las destrezas orales, los estudiantes las califican predominantemente con un grado de dificultad medio, o difícil, confirmando las



respuestas que seleccionaron en la tercera pregunta del cuestionario. En la Figura 10 se ofrecen las respuestas globales de los 22 estudiantes en su L1:

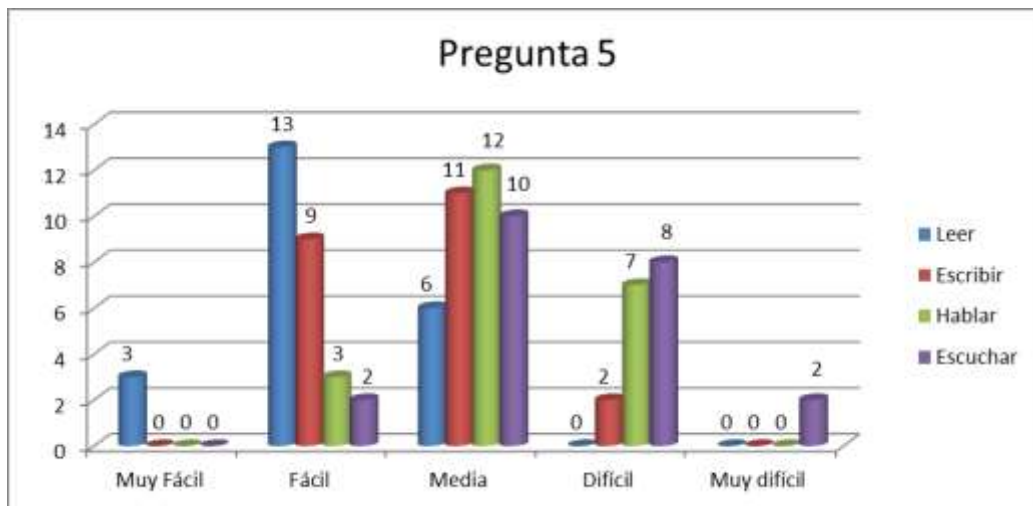


Figura 10. Calificación de dificultad de las destrezas en L1

Los valores asociados a la expresión oral y a la comprensión lectora son bastante parejos según se desprende de las respuestas de los estudiantes, mientras que las dos únicas destrezas que obtienen calificaciones en los extremos de la escala son la comprensión lectora, (muy fácil), y la comprensión auditiva (muy difícil).

La última pregunta del cuestionario continúa confirmando la tendencia apuntada anteriormente, corroborando los datos ofrecidos en la segunda y cuarta pregunta del cuestionario. La práctica y ejercitación tanto de la expresión escrita como de la comprensión lectora son las destrezas con las que los estudiantes se sienten más cómodos, mientras que hablar y escuchar presentan el mayor nivel de dificultad para los estudiantes, siendo calificadas con una dificultad media o difícil de forma general. La escucha, según se desprende del cuestionario, es una destreza que algunos de los estudiantes califican como muy difícil en su propia L1. La figura que aparece a continuación muestra la percepción de dificultad de los estudiantes ante las destrezas en la L2:

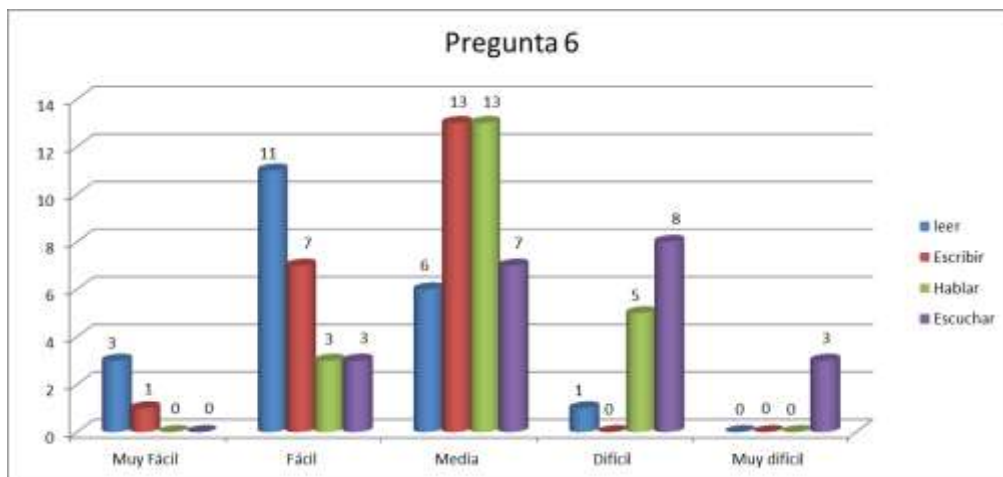


Figura 11. Calificación de dificultad de las destrezas en L2

Si comparamos la tendencia de respuestas de las últimas figuras (véase Figura 10 y Figura 11), se observa que los estudiantes perciben con un grado de dificultad similar las destrezas en la L1 como en la L2. Al igual que en el caso anterior, los valores de la expresión oral y la comprensión auditiva son equiparables, aunque se observa una creciente sensación de dificultad ante la práctica de la comprensión auditiva en la L2. En el caso de los valores extremos, se continúa de forma general con el patrón anterior, donde las destrezas interpretativas (comprensión lectora y comprensión auditiva) reciben las calificaciones de menor y mayor dificultad.

### 4.3. Tareas Orales

El análisis cuantitativo de las tareas lingüísticas realizadas muestra una línea ascendente y de progresión desde el comienzo de la experiencia, tanto en las tareas realizadas en la aplicación como en las efectuadas en clase. Para obtener estos datos se utilizó la rúbrica de evaluación diseñada especialmente para esta investigación y que fue aplicada a ambas tareas. El proceso siguió siempre el mismo patrón inalterable, en un primer momento se completaron las tareas en la aplicación, mientras que en una segunda fase se administraron en clase las tareas obligatorias. Los datos que se presentan en las siguientes figuras responden a una población de 22 estudiantes (N=22).

La media de la puntuación en las tareas realizadas en *Weixin* fue ascendiendo desde un total de 9,31, en la primera tarea, hasta 9,86 en la última; mientras que en la segunda y tercera tarea el resultado fue idéntico, 9,5. Todas las puntuaciones obtenidas se sitúan

por encima del valor 8 que es el mínimo para poder considerar superada la tarea, siendo 12 el valor máximo que podría obtener un estudiante. A continuación se ofrece la media de calificaciones en la aplicación *Weixin*:

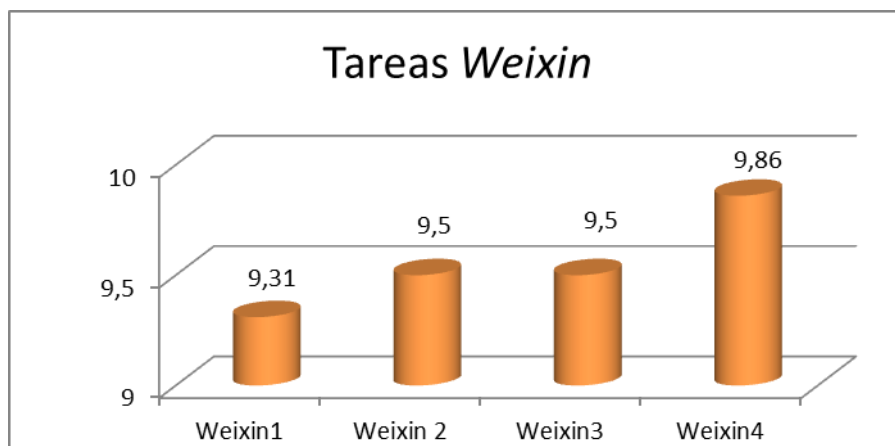


Figura 12. Nota media de las tareas con *Weixin*

Gracias a estos datos podemos concluir que la ejercitación y la práctica de las destrezas orales se han visto reforzadas al usar la aplicación. La media ascendente refleja asimismo que mediante la práctica continuada los resultados globales son superiores en la última tarea propuesta.

En las tareas realizadas en clase se observa, al igual que en el caso anterior, una línea ascendente progresiva en la media de puntuaciones globales. De esta forma, en la primera tarea la media global obtenida fue de 9,18; en la segunda la media de la clase fue de 9,54; y de 9,74 en la tercera. Al completar la experiencia, tras administrarse la cuarta tarea, la media de ambos grupos se situó en 10,09. Al comparar los resultados obtenidos se comprueba que desde la segunda tarea, la media aritmética de los resultados de las tareas realizadas en clase es mayor a la realizada en la aplicación, y que la calificación de las producciones sobrepasa el mínimo de 8 puntos que se estima para superar la tarea. La puntuación media del total de los estudiantes se presenta en la siguiente figura:

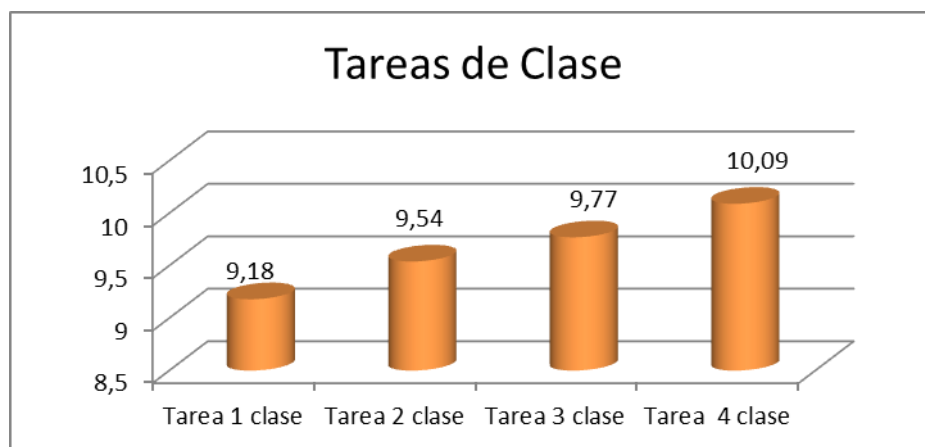


Figura 13. Nota media de las tareas de clase

Estos datos corroboran que tras usar *Weixin* los resultados en las tareas obligatorias mejoran y los estudiantes obtienen unas puntuaciones medias superiores, gracias a que durante la fase de diseño, se ha intentado que las tareas realizadas en la aplicación fueran complementarias a las realizadas en el aula, buscando una continuidad que ha potenciado el aprendizaje llevado a cabo en el aula tradicional valiéndonos de las tareas realizadas en la aplicación. La ejercitación previa y continuada a lo largo de la experiencia ha tenido un efecto positivo entre los estudiantes.

#### 4.4. Cuestionarios de valoración de las tareas

Los datos obtenidos en este apartado demuestran que los estudiantes han encontrado útiles los pares de tareas propuestos para desarrollar las destrezas orales, ya que tras su análisis, la totalidad de respuestas coinciden al responder afirmativamente a la pregunta relacionada con la utilidad de las mismas.

Estos datos se corroboran tras analizar cualitativamente las tareas, los comentarios recogidos destacan varias áreas que mostramos a continuación:

- En primer lugar la posibilidad de poder seguir hablando y escuchando en español fuera de la clase, convirtiéndose el chat grupal en una extensión de la clase.
- Otra área que se destaca es la posibilidad que ofrecen las tareas de conocer mejor a los compañeros ya que para completarlas deben aportar

datos personales, lo que acaba creando un sentimiento de grupo y de vinculación entre sus miembros.

- Otros comentarios resaltan la posibilidad de usar tanto la gramática como el vocabulario en un contexto relacionado con su vida diaria lo que acaba produciendo un aprendizaje significativo.
- Otros comentarios subrayan el aspecto lúdico y creativo de las mismas que es calificado mayoritariamente como interesante, divertido y simpático.

Los comentarios de mejora van dirigidos fundamentalmente en dos direcciones:

- En las primeras tareas hay quejas sobre la calidad y el ruido que aparece en algunas de las notas de voz, lo que acabó incidiendo de forma negativa en la comprensión del mensaje.
- Se comenta la falta de corrección de las producciones. Tras comprobar que había un porcentaje elevado de estudiantes que resaltaban dichas dificultades en la escucha, se indicó a los estudiantes que intentaran cuidar ese detalle, lo que provocó que las quejas en ese sentido se minimizaran a partir de la tercera y cuarta tarea en ambos grupos.
- Respecto a la corrección, se realizaron ejercicios del tipo subasta de errores<sup>15</sup> con extractos de algunas de la transcripción de las notas de voz intentando dar respuesta a la demanda de los estudiantes.

En cuanto a la valoración cuantitativa se observa que, en general, tanto las tareas realizadas en la aplicación *Weixin*, como las realizadas en clase han sido valoradas de una forma positiva y muy positiva por los estudiantes. De forma global, y atendiendo al máximo y mínimo en la calificación se encuentran: la *Tarea 3* de clase, que ha sido la receptora de una mejor valoración global; siendo la *Tarea 1* de clase la calificada con la media más baja.

---

<sup>15</sup> Los ejercicios de este tipo fomentan la reflexión y la autoevaluación del alumnado de una forma lúdica, los estudiantes han de intentar reconocer y reformular errores que han sido introducidos por el profesor mediante una lista de frases que pueden tener o no errores, los estudiantes pujarán por errores y aciertos en forma de subasta.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

En relación a las tareas *Weixin*, aunque existen opiniones que las califican como indiferentes o aburridas, el porcentaje de respuestas hace concluir que el diseño de las mismas es adecuado, y pertinente tanto con los objetivos de aprendizaje como con los intereses de los estudiantes, tal y como se puede observar en la siguiente figura:

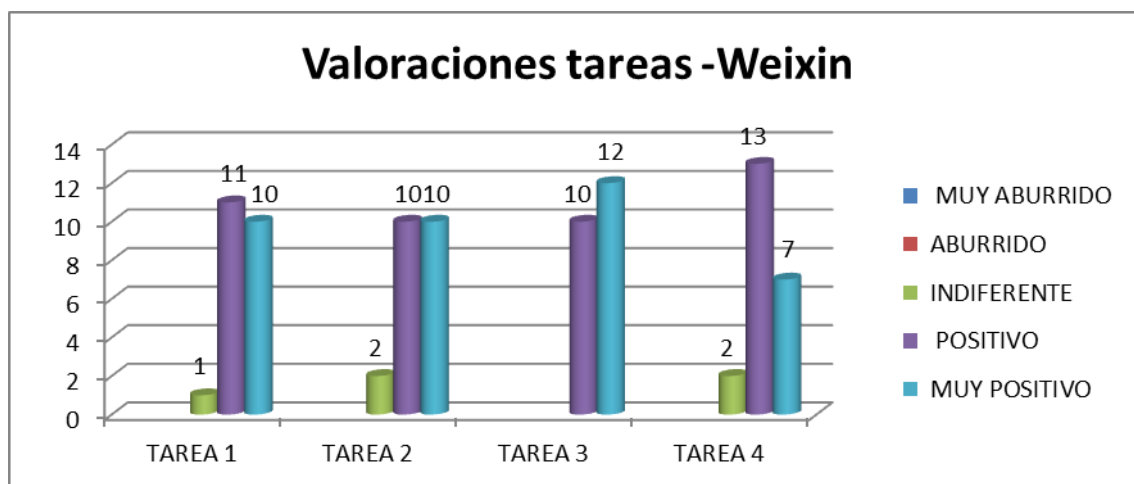


Figura 14. Valoraciones tareas realizadas en *Weixin*

La tendencia de las respuestas es bastante similar entre todas las tareas, manifestándose un equilibrio en las valoraciones entre ellas con excepción la *Tarea 4*. Como se desprende de los datos obtenidos, la valoración es positiva y han sido bien acogidas por los estudiantes.

Con relación a las tareas de clase, sería necesario indicar que no han sido diseñadas especialmente para esta propuesta de trabajo, sino que de forma general, se han seguido las tareas orales de evaluación propuestas por el equipo docente del IC de Pekín para el nivel A2.2. A pesar de que la mayoría de respuestas tienen un carácter positivo, se observa que existe un mayor desequilibrio entre las puntuaciones otorgadas por los estudiantes. Quizás, el motivo pueda deberse a que su diseño no atiende tanto a sus necesidades individuales o su realidad, sino que las tareas se vinculan más directamente con los objetivos generales del curso. En la siguiente figura se presentan las valoraciones de los 22 participantes sobre la tareas realizadas en clase:

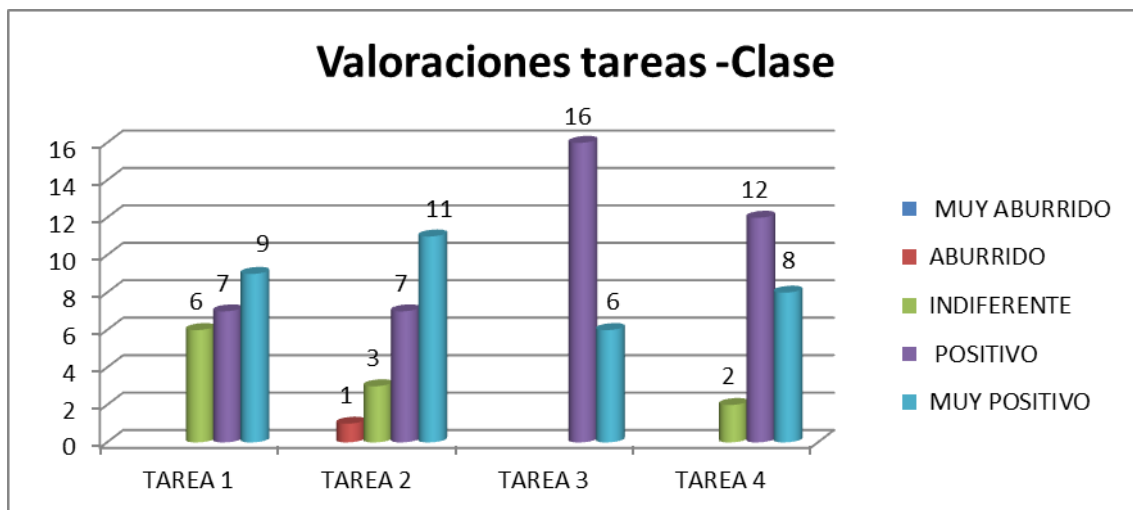


Figura 15. Valoraciones tareas realizadas en clase

Como ya se ha indicado previamente, las tareas de clase han sido las que han recibido la calificación media mayor y menor. Es reseñable que la *Tarea 2* es la única que recibe valoraciones de carácter marcadamente negativo.

#### 4.5. Cuestionario de valoración final

El objetivo de este cuestionario mixto cualitativo-cuantitativo es obtener información global con respecto al estudio, además de corroborar la información que se había ido recopilando a lo largo de la experiencia, habiendo sido administrado el último día de clase.

El análisis cuantitativo refuerza la impresión positiva sobre el uso de Weixin que se había ido recogiendo a lo largo del análisis de datos previos, la valoración holística de la experiencia es positiva o muy positiva para los participantes, como se comprueba en la siguiente figura:

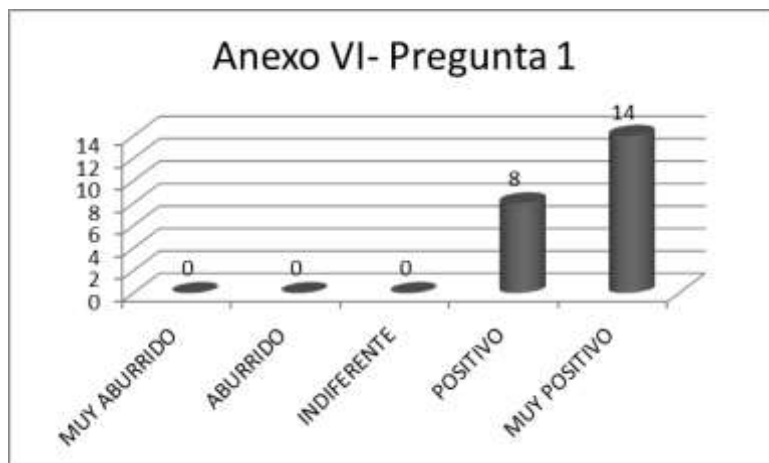


Figura 16. Valoración global de la experiencia con Weixin

Estas valoraciones globales de los participantes muestran el efecto motivador que encierran las propuestas que acercan las TIC al aula.

Una gran mayoría de estudiantes encuentra diferencias entre las tareas realizadas en clase y las realizadas en la aplicación. Este dato, obtenido cuantitativamente, se ha verificado con información cualitativa que indagaba acerca de las peculiaridades de cada tipo de actividades. En general, la mayoría destaca sentirse más cómodo con las tareas realizadas en la aplicación, puesto que de forma general se encuentran más relajados, reduciendo la ansiedad y el nerviosismo al no tener que hablar cara a cara. Otros comentarios indican que pueden practicar mejor la pronunciación y pueden volver a reproducir las notas de voz almacenadas, reflexionando sobre las mismas; lo que les ayuda a poder afianzar los conocimientos. La siguiente figura muestra las opiniones de los estudiantes ante ambos tipos de tareas:

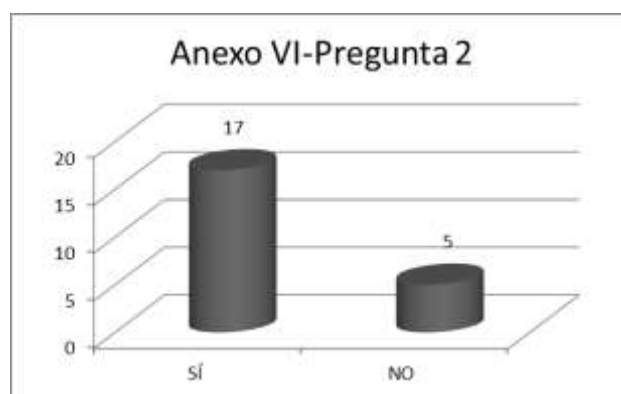


Figura 17. Diferencias entre tareas



Los alumnos que prefieren las tareas en clase indican mayoritariamente dos factores anteriormente citados: los problemas de ruido durante la escucha y las posibles correcciones o reformulaciones del profesor en sus intervenciones.

La valoración global de la experiencia se puede concluir como satisfactoria ya que todos los estudiantes se encuentran dispuestos a volver a repetir una experiencia de aprendizaje con *Weixin*, y ese dato lo podemos corroborar con la valoración mayoritariamente positiva que hacen sobre la potenciación y la mejora de las destrezas orales al finalizar la experiencia que se muestra en la siguiente figura:

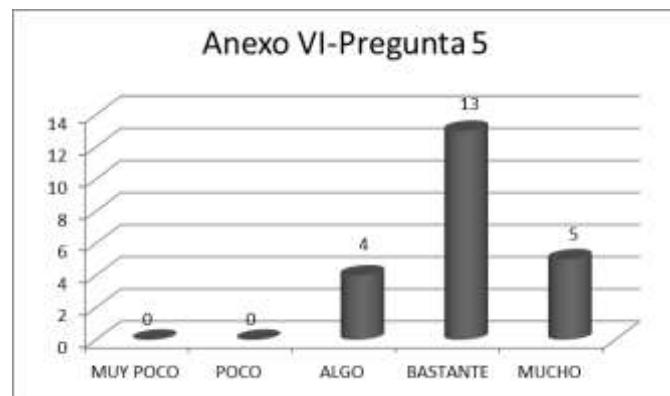


Figura 18. Mejoras tras usar *Weixin*

De la figura anterior se desprende que la experiencia de aprendizaje es positiva puesto que todas las respuestas confirman la adquisición, aunque con grados diferentes. En esta línea que incide en la mejora que supone la utilización de *Weixin* se corrobora con la respuesta afirmativa de todos los participantes a volver a trabajar con ella en el futuro, como se presenta en la siguiente figura.

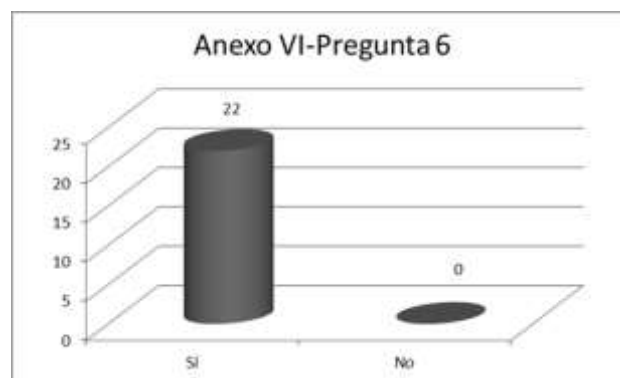


Figura 19. Predisposición a futuras experiencias didácticas con *Weixin*

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

Esta tendencia tan positiva acerca de siguientes propuestas con Weixin induce a seguir trabajando con la aplicación, e introducir en otros niveles del IC de Pekín propuestas similares.

En un análisis cualitativo de las respuestas, encontramos datos que resaltan las virtudes de las tareas así como posibles áreas de mejora o dificultades que han encontrado los participantes.

En el apartado de comentarios positivos, la mayoría de respuestas señala el factor motivador de las tareas realizadas en *Weixin*, ya que se ha intentado emular en ellas actividades de la vida cotidiana de los estudiantes, pidiendo insertar fotografías que ilustraran sus producciones, vinculándolas siempre con el contenido lingüístico del curso. Este hecho se ha señalado como fundamental, ya que provocó que sus miembros se conocieran mejor y se creara un sentimiento de pertenencia a un grupo, que dio lugar a la puesta en común de dudas y donde, progresivamente, se produjeron interacciones espontáneas con preguntas, sugerencias, comentarios personales, y en el que se comenzó a compartir información, fotos, enlaces, que permitió conocer mejor tanto al profesor como a los compañeros, miembros de la comunidad.

En el plano lingüístico, los comentarios subrayan la ayuda que ha supuesto *Weixin* para mejorar la escucha, al poder reducir la ansiedad y el nerviosismo (véase figuras 8 y 9); los comentarios destacan varios factores entrelazados: la posibilidad de poder practicar con otras personas la expresión oral fuera del aula, elevando el número de oportunidades para ejercitar la expresión. Esto ha supuesto poder practicar el léxico y la gramática que se introducía en las sesiones, teniendo un factor motivador, que se acrecentó gracias al intento por parte de todos los miembros del grupo de reducir al máximo el uso de la L1 tanto en las interacciones orales como en las escritas.

En cuanto a los comentarios negativos, se señalan varios aspectos. Por una parte, se encuentra la limitación de un minuto por mensaje que provocó que en algunas ocasiones los mensajes se cortaran; el previamente citado ruido o voz distorsionada de algunas producciones que dificultó la escucha; las dificultades para la corrección, así como el excesivo tiempo de preparación de algunas intervenciones que le restaban espontaneidad a la comunicación.

## 5. CONCLUSIONES

El impacto de los medios sociales como *Twitter*, *Facebook* o *Weixin* en el caso de China, es visible en diferentes entornos de aprendizaje, siendo cada vez más habituales las propuestas metodológicas que intentan incluir las redes sociales con fines educativos dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. La integración de los teléfonos móviles en la vida diaria de los usuarios nos conduce a pensar tanto en el aprendizaje móvil como en el social. Las posibilidades de utilizar estos dispositivos no sólo se reducen al ámbito de la educación a distancia, sino que pueden formar parte de otras propuestas educativas como entornos virtuales de aprendizaje, apoyo a clases presenciales en una metodología *blended*, aprendizaje autónomo, etc. El reto que se plantea a las instituciones y a los docentes es optimizar las múltiples posibilidades que ofrecen en beneficio de los estudiantes.

Los actos comunicativos que tienen como base la oralidad son esenciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, por lo tanto su ejercitación debe ser obligatoria. Si bien la mayoría de propuestas pedagógicas en otras redes sociales se centran en la expresión e interacción escrita, *Weixin* ofrece oportunidades de práctica e interacción de la lengua oral a través de las notas de voz, dotándolo de un significado más real, adaptado al contexto y uso habitual de los miembros. El uso de la L2 permitirá el trabajo en colaboración dentro de la comunidad, desarrollará habilidades comunicativas a través de la red y fomentará el dialogo entre los miembros.

Como se ha mostrado anteriormente, la propuesta de trabajo presentada se ha llevado a cabo en varias fases y, tanto en la fase de pilotaje como en la fase de investigación, se ha podido constatar que el nivel de aceptación y participación por parte de los alumnos ha sido muy alto, creándose lo que podría considerarse una comunidad de aprendizaje y superando las expectativas iniciales del experimento. La flexibilidad en el acceso, la interactividad de los recursos, además del efecto motivador que provoca el uso de tecnologías en el ámbito de las clases han sido factores fundamentales de éxito. La cotidianidad que nos proporciona *Weixin* nos ha ayudado a configurar y recrear situaciones reales que son básicas para poder llevar a cabo un intercambio comunicativo efectivo a través de interacciones.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

La literatura básica sobre la expresión oral nos indica que para desarrollar las destrezas orales es muy importante favorecer la exposición, práctica y repetición en la L2, y hacerlo de forma autónoma es fundamental. Las interacciones vinieron marcadas en un primer momento por las tareas propuestas y después, conforme se fue ampliando el sentimiento de pertenencia a una comunidad virtual de aprendizaje, fue creciendo el número de intercambios comunicativos espontáneos de los estudiantes. La motivación, el interés y el reto que les supuso la experiencia hizo que el uso de la L1 se redujera hasta llegar a ser prácticamente inexistente, sin estar prohibido, eran los mismos estudiantes los que reprendían a otros cuando usaban el chino. La sala de chat se convirtió en un lugar para practicar y hablar en español. Esta motivación y desafío hizo que la gran mayoría de encuestas fuesen completadas en español y no en chino.

El valor añadido que nos aporta el almacenaje de las producciones y el acceso a su reproducción ilimitada, reduce el filtro afectivo y elimina la ansiedad que suele provocar en los estudiantes enfrentarse a este tipo de tareas. Los efectos negativos que provoca la ansiedad en los estudiantes de lenguas extranjeras han sido constatados en diversas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje, pudiendo provocar situaciones de bloqueo y rechazo que conllevan un aumento en el índice de fracasos y el posible abandono de los cursos. Interesarse específicamente en conocer el nivel de ansiedad ante el uso de determinadas destrezas surge de la concienciación sobre el problema, y de un claro intento para aminorarla en el día a día de nuestras clases. Es un desafío que debe fomentar la investigación – acción del profesor y no un motivo de desánimo.

Por todo lo anteriormente expuesto se constata que la aplicación móvil *Weixin* es una herramienta válida para desarrollar las destrezas orales en el contexto chino donde se enmarca la propuesta, el IC de Pekín, con lo que se da respuesta a la segunda pregunta de investigación formulada en este trabajo, que intentaba comprobar la eficacia y validez de dicha aplicación; además ayuda a minimizar el factor de ansiedad y estrés asociados a la ejercitación de las destrezas orales cuya existencia fue comprobada al responder la primera pregunta de investigación.

Los resultados obtenidos inducen a pensar que los dispositivos móviles pueden ser usados como herramientas válidas dentro del proceso de aprendizaje en el IC de Pekín,

vinculando esta experiencia directamente con el concepto de aprendizaje móvil, cuyas particularidades se ven potenciadas tanto por el alto grado de penetración de la tecnología como de los dispositivos, habilitándolo como una herramienta valiosa de apoyo pedagógico. Puede resultar difícil elegir una aplicación adecuada para poder desarrollar una experiencia didáctica ya que todas incluyen diversas funcionalidades; la que sea seleccionada tiene que ser susceptible de adaptarse al aula, a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje marcados con el fin de sacar el máximo rendimiento, siempre teniendo presente que la tecnología debe ayudarnos, no dificultar ni la tarea ni el proceso. Desde nuestra experiencia docente podemos afirmar que la incorporación de actividades que inserten las TIC suele aportar un aliciente motivador, que provoca que los aprendientes se acerquen con una actitud positiva a las propuestas de esta naturaleza. La elección de *Weixin* se justifica en base a su penetración en China, a la familiaridad entre el colectivo de estudiantes, a su sencillez y a la posibilidad que ofrece para adaptar y vincular las tareas a los contenidos, objetivos y necesidades de los estudiantes.

A pesar de ser usuarios habituales de redes sociales y de que todos los participantes eran miembros de *Weixin* antes de comenzar con la propuesta, se ha observado que para todos ha supuesto su primera experiencia de aprendizaje a través de una red social. Tras completar la investigación y analizar los resultados, se constata la integración de la competencia digital dentro de la competencia comunicativa; lo que puede considerarse fundamental para los habitantes del S.XXI que viven dentro de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

El objetivo principal que se planteaba al principio de la investigación: fomentar y desarrollar la destreza oral y la competencia comunicativa, se ha cumplido ampliamente en la propuesta didáctica con lo que el siguiente paso será incorporar la aplicación *Weixin* como herramienta de evaluación y práctica en los cursos de nivel A2.2 del IC de Pekín. A lo largo del verano de 2014, se procederá a realizar cursos de formación del profesorado donde se explicará el uso de la aplicación, los objetivos que se persiguen y cómo integrarla dentro del currículo actual del IC de Pekín, con la idea de integrarla plenamente en la actividad académica en el último trimestre de 2014. Este proyecto será un pilar dentro de la necesidad sobrevenida de integrar y desarrollar la competencia digital, el uso de nuevas tecnologías y herramientas Web 2.0 en el IC de Pekín.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

Asimismo, dicha implantación puede abrir las puertas a otras aplicaciones que sean capaces de cubrir las necesidades de otros aprendientes con estas u otras combinaciones lingüísticas y que sean capaces de fomentar el aprendizaje móvil dentro del contexto educativo.

Como indica Guardia, (2000), al comenzar una acción de carácter formativo toda institución o ente de enseñanza debe analizar y tener en cuenta una serie de elementos y variables para que se alcance el logro previsto, así como definir el material didáctico y los recursos de aprendizaje de manera íntegra; del mismo modo, este material deberá ser objeto de estudio desde un triple ámbito: disciplinario, metodológico y tecnológico. Desde un punto de vista disciplinario, el uso de *Weixin* no contraviene el reglamento ni las normas básicas de comportamiento del IC de Pekín, tecnológicamente supone encontrarnos con una herramienta muy valiosa, sin coste adicional para el docente, el estudiante, o la institución y que supone integrar características del aprendizaje móvil en el aula. Desde el plano metodológico implica el desarrollo de la competencia digital vinculado a la enseñanza de la lenguas mediante tareas siendo susceptible de producir una mejora potencial o beneficio sobre las aproximaciones pedagógicas tradicionales.

Algunas limitaciones que puede presentar este estudio y que se deben tener en cuenta en futuras investigaciones son las siguientes: la población sobre la que se ha realizado el estudio no es muy numerosa (22 estudiantes) lo que podría limitar la fiabilidad de los resultados, siendo además la primera experiencia de ALDM para todos los participantes. En cuanto a *Weixin*, sería necesario señalar que las notas de voz permiten ser recuperadas ilimitadamente, aunque por su funcionamiento impiden la interacción a tiempo real entre los estudiantes, factor a tener en cuenta a la hora de analizar las estrategias de comunicación que se activan. A pesar de lo anteriormente expuesto y conforme a los resultados obtenidos, se observa que la aplicación tiene un enorme potencial para la mejora de la CO en el contexto en el que se enmarca la propuesta, además de ayudar a minimizar el efecto negativo que provoca en los estudiantes la ansiedad en la ejercitación de las destrezas orales.

Las líneas de investigación futuras que se vislumbran tras esta investigación son el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje y el aprendizaje social; además de investigar con profundidad qué estrategias de comprensión son las que se activan al usar

*Weixin* y comprobar si se desarrollan estrategias de autodesarrollo y autoeficacia. Igualmente importante es la posibilidad de contactar con docentes del mismo contexto y/o país, pero que desempeñen su labor en la enseñanza reglada, con el fin de compartir la experiencia, intentar mejorar y desarrollar las destrezas orales de los estudiantes, pilotando estudios con aprendientes de diversos niveles, e incluir la competencia digital dentro de los currículos de ELE en China a través de la red social más extendida en el país.





## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AbuSeileek, A. F. (2007). Cooperative vs. individual learning of oral skills in a CALL environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493-514.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 5-36.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Berge, Z. (2013). Barriers to communication in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14 (1), 374-388.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis - Educación.
- Blasco, M. J. (2009). CALL -enhanced L2 listening skills- aiming for automatization in a multimedia environment. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35 (1), 107-119.
- Bing, L. (2013). Evaluation of a Mobile Assisted English Teaching Approach. En *Proceedings of the 2013 International Conference on Advances in Social Science, Humanities, and Management* (pp. 101-106). Guangzhou: Atlantis Press.
- Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157–224.
- Casañ, J.C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoEle Revista de didáctica de ELE*, 9, Suplementos, 1-141.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua (Vol. 117)*. Barcelona: Graó Educación.
- Celce-Murcia, M. y Olhstein, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chinnery, G. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Language Policy Division. (Traducción al español: Instituto Cervantes, 2002).
- Corpas, M. y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la Comprensión Oral en Inglés como LE al Término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11, 129-145.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., y Soriano, C. (2004). *Aula Internacional 2. Curso de español A2*. Barcelona: Difusión.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (2002). Cultures of Learning, the social construction of educational identities. En D. C. S. Li (ed.), *Discourses in Search of Members: in honor of Ron Scollon* (pp. 47-75), Nueva York: American Universities Press.
- De Haro, J.J. (2010). *Redes Sociales en Educación. EDUCAN-DO*. Recuperado de [http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/6425/mod\\_resource/content/0/rede\\_s\\_sociales\\_educacion.pdf](http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/6425/mod_resource/content/0/rede_s_sociales_educacion.pdf)
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, 3, 95-114.
- Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español. Breve curso para profesores en formación. *MarcoEle Revista de didáctica de E/LE, Monográficos*, 6.
- Edge, D., Searle, E., Chiu, K., Zhao, J., y Landay, J. A. (2011). MicroMandarin: mobile language learning in context. *En Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 3169-3178). Vancouver: ACM.

- Escobar, C. y Nussbaum, L. (2002). ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 37-51). Madrid: Cuadernos del tiempo libre.
- Escobar, P. (2004). Para aprender a hablar hay que querer decir algo. *Glosas Didácticas*, 12, 81-90.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoEle Revista de didáctica de ELE*, 12, 1-19.
- Galvin, K. (1988). *Listening by Doing: Developing Effective Listening Skills*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Gromik, N. A. (2011). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers & Education*, 58, 223-230.
- Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En A. Sangrà y J.M. Duart (eds.), (Comp.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 171-187). Barcelona: EDIUOC/Gedisa.
- Higueras, M., Fernández, C., Kondo, C., (1997). *Historia de la metodología de las lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Hu, Z. (2013). Emerging vocabulary learning: From a perspective of activities facilitated by mobile devices. *English Language Teaching*, 6 (5), 44-54.
- Huang, Y.-M., Huang, Y.-M., Huang, S.-H., y Lin, Y.-T. (2012). A ubiquitous English vocabulary learning system: Evidence of active/passive attitudes vs. usefulness/ease-of-use. *Computers and Education*, 58, 273-282.
- Instituto Cervantes, (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes Madrid. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes, (2014). *Plan curricular del IC de Pekín*. No publicado. Pekín: Instituto Cervantes.
- International Telecommunication Union. (2013), The World of ICT's. Recuperado de <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

- Jordano, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta ya distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 14(1), 15-39.
- Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Kuo, L. (2014). WeChat is nothing like WhatsApp and that makes it even more valuable. Recuperado de [qz.com/179007/wechat-is-nothing-like-whatsapp-and-that-makes-it-even-more-valuable/](http://qz.com/179007/wechat-is-nothing-like-whatsapp-and-that-makes-it-even-more-valuable/)
- Lara, T. (2012). MLearning. Cuando el caballo de Troya entró en el aula. En J. Hernández, M. Penessi, D. Sobrino y A. Vázquez (eds.), *Tecnologías emergentes en educación con TIC* (pp. 263-274), Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- López García, A. (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE. Madrid: Arco/Libros.
- López Tapia, F.J. (2012). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el tratamiento del léxico en manuales E/LE*. Memoria de máster, Universidad de Barcelona. Recuperado de [www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/Francisco-Javier-L-pez-Tapia.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Francisco-Javier-L-pez-Tapia.html)
- Martín Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Marqués, P. (2002). Usos educativos de Internet, ¿la revolución en la enseñanza? En *La revolución educativa en la era Internet*. Recuperado de <http://www.peremarques.net/libros/revoledu.htm>
- Mendelson, D. J. (1994). *Learning to Listen A Strategy-based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego: Dominic Press.
- Méndez, D. (2013). WeiXin (We Chat) la aplicación móvil del momento en China. Recuperado de <http://www.zaichina.net/2013/05/03/weixin-wechat-la-aplicacion-movil-del-momento-en-china/>

- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Méndez Hernández, G. M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: de la metodología tradicional a las concepciones didácticas actuales. *Revista Integra Educativa*, 4(1), 195-204.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Morote, P. y Labrador, M.J. (2004). El Marco de Referencia Europeo y la Enseñanza Comunicativa de Segundas Lenguas, *Glosas Didácticas*, 12, 17-28.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Ortega, J.L. y Madrid, D. (2009). ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés? *Porta Linguarum*, 12, 183-204
- Peris, E.M. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE Revista de didáctica*, 5, 1-18.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 77-86). Madrid: CUP.
- Pérez, J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15, 1-26.
- Pinilla, R. (2000). El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE. *Carabela*, 27, 53-68.
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En J.Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9 (5),1-6.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource For Users Of Social Research Methods In Applied Settings*. Chichester: Wiley.
- Rubin, J. (1995). An Overview To A Guide For The Teaching Of Second Language Listening. En D.Mendelson, y J. Rubin (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 7-11). San Diego: Dominie Press.

## DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Sánchez, T. M. (2007). Análisis de textos de la comprensión oral. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 823-830). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Shih, R. (2013). Enhancing college students' environmental protection awareness through a mobile Line application in English public speaking course. *Life Science Journal*, 10(3), 2137-2142.
- Stockwell, G. (2013). Tracking learner usage of mobile phones for language learning outside of the classroom. En P. Hubbard, M. Schulz y B. Smith (eds.), *Learner-Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer* (pp. 118-136). San Marcos, TX: CALICO.
- Talaván, N. (2010a). Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. En J. Díaz Cintas, A. Matamala, y J. Neves (eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 285-299). Amsterdam: Rodopi.
- Talaván, N. (2010b). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *EPOS* 26, 198-216.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Tardo, Y. (2006). Potenciar las estrategias comunicativas en la clase de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales. *Redele*, 5, 31-38.
- Torremocha, I. (2004). Los textos orales en la clase de ELE. *Glosas Didácticas*, 12, 121-126.
- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. En *Proceedings of IADIS International Conference Mobile Learning* (pp. 261-266). Malta: IADIS Press.

- Unesco, (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. París: Publicaciones UNESCO.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Ward, M. (2001). *Computer Assisted Language Learning. A Template for CALL Programs for Endangered Languages*. Masters Thesis, Dublin City University. Recuperado de [www.computing.dcu.ie/~mward/mthesis.html](http://www.computing.dcu.ie/~mward/mthesis.html)
- Wang, D. (2014). *A Study on English Learning Strategy in the Smartphone Based Environment*. Recuperado de <http://anniversary.paper.edu.cn/download/downPaper/201404-426>
- Yagüe, A. (2007). A propósito de la Internet y la enseñanza del ELE. *Glosas Didácticas*, 16, 1-98.





**ANEXOS**

- Anexo I. Cuestionario Previo
- Anexo II. Tareas Orales *Weixin*
- Anexo III. Tareas Orales Clase
- Anexo IV. Rúbrica de Evaluación
- Anexo V. Cuestionario Inicial
- Anexo VI. Cuestionario de Valoración de la Experiencia
- Anexo VII. Valoración Tarea 1
- Anexo VIII. Valoración Tarea 2
- Anexo IX. Valoración Tarea 3
- Anexo X. Valoración Tarea 4

**Anexo I. Cuestionario Previo**

***Cuestionario Previo***

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

**¿Cuántos años tiene?**

**¿Cuántas lenguas habla?**

**¿Tiene móvil? Sí  No**

**¿Tiene Internet en el móvil? Sí  No**

**¿Conoce la aplicación *Weixin*? Sí  No**

**¿Tiene ID de *Weixin*? Sí  No**

**Si es sí ¿Dónde la tiene instalada? Marque la/s opción/es que use**

Ordenador  Móvil  Tableta

**¿Cuánto tiempo usa *Weixin* al día?**

**¿Para qué usas *Weixin*?**

Ver/Enviar fotos  Leer noticias  Jugar

Chatear  Hablar con amigos  Conocer gente

Otro.....

**¿Ha usado *Weixin* en clase alguna vez? Sí  No**

**¿Cuándo?**

## **Anexo II. Tareas Orales Weixin**

### **Tarea de ejemplo 1. El fin de semana pasado.**

- Qué hizo, dónde fue y con quién estuvo
- Cómo se lo pasó
- Si le apetece, puede enviarnos una foto
- Cuando todos los compañeros nos cuenten su fin de semana, hay que elegir quién tuvo el mejor /peor

### **Tarea de ejemplo 2: Hábitos sanos.**

- Qué actividades hace
- Cuál es su dieta
- Cuáles son sus hábitos y sus rutinas
- Dé consejos a los compañeros después de escuchar sus hábitos

### **Tarea de ejemplo 3: Cuando era niño/a...**

- Cómo era físicamente
- Cómo era de carácter
- Qué cosas le gustaba hacer y qué cosas no
- Cómo era su colegio
- Con quién y dónde vivía, etc.

### **Tarea de ejemplo. A los 40 años.**

- Dónde y con quién vivirá
- De qué trabajará
- ¿Tendrá hijos? ¿Cuántos?
- ¿Cómo será su vida?

**Anexo III. Tareas Orales Clase**

*Tareas de clase*

**Tarea 1. ¿Qué tal fueron sus últimas vacaciones?**

Piense en sus últimas vacaciones.

Tiene que hablar sobre dónde fue, con quién, qué actividades hizo y si conoció a alguien.

¡No olvide hacer valoraciones!

**Tarea 2 Pequeñas enfermedades.**

En parejas o grupos de tres personas.

Cada estudiante tiene un pequeño problema de salud, tiene que decir qué le duele y un posible motivo.

Los compañeros pueden darle un consejo y ofrecer un remedio.

El enfermo tiene que aceptar o rechazar la propuesta.

¡No olvide que es un diálogo, y que todos tienen un problema y esperan una solución!

**Tarea 3. En aquella época...**

A partir de un estímulo gráfico.<sup>16</sup>

Mire las viñetas que aparecen en la página 116 del libro.

Tiene que elegir una de ellas y hablar sobre el pasado.

Describe cómo era esa época, cómo era la gente, cómo vestían, qué hábitos tenían.

**Tarea 4. El Brujo del futuro**

Actividad para realizar en parejas.

El estudiante A quiere saber cómo será su futuro, por eso decide ir a la consulta del futurólogo.

El estudiante B es un adivino y responde a las preguntas formuladas.

Puede preguntar acerca de temas como la salud, el dinero, el amor, el trabajo, la familia o los que le pueda interesar.

¡No olvide que es un diálogo!

---

<sup>16</sup> (Corpas, 2004:104).

## Anexo IV. Rúbrica de Evaluación

	Adecuación	Fluidez	Corrección	Alcance
0				
1				
2				
3				
TOTAL	X/4	X/4	X/4	X/4

## Anexo V. Cuestionario Inicial

## Cuestionario inicial

1. En su vida diaria, ¿con qué destreza disfruta más?

1.在你的日常生活中,你更享受以下哪方面技能?

a / leer 读 b/ escribir 写 c/ hablar 说 d/ escuchar 听

2. En la clases de español ¿con qué destreza disfruta más?

2.在西班牙语课堂中,你更享受以下哪方面技能?

a / leer 读 b/ escribir 写 c/ hablar 说 d/ escuchar 听

3. En su vida diaria, ¿alguna de estas destrezas le causa miedo, ansiedad o estrés?

3.在你的日常生活中,你对以下哪方面技能更恐惧、担心或感到有压力?

a / leer 读 b/ escribir 写 c/ hablar 说 d/ escuchar 听

4. En clase de español, ¿alguna de estas destrezas le causa miedo, ansiedad o estrés?

4.在西班牙语课堂中,你对以下哪方面技能更恐惧、担心或感到有压力?

a / leer 读 b/ escribir 写 c/ hablar 说 d/ escuchar 听

5. En su vida diaria, ¿cómo calificaría estas destrezas?

5.在你的日常生活中,你如何评价你的以下技能?

	1- muy fácil 很简单	2 fácil 简单	3 medio 中等	4 difícil 困难	5 muy difícil 很困难
Leer 读					
Escribir 写					
Hablar 说					
Escuchar 听					

6. En clase de español. ¿cómo calificaría estas destrezas?

6.在西班牙语课堂中,你如何评价你的以下技能?

	1- muy fácil 很简单	2 fácil 简单	3 medio 中等	4 difícil 困难	5 muy difícil 很困难
Leer 读					
Escribir 写					
Hablar 说					
Escuchar 听					

## Anexo VI. Cuestionario de Valoración

*Cuestionario de Valoración 问卷评估*

1. ¿Cómo valora haber usado *Weixin* en la clase de español? Marque su opinión. 对于西班牙语课上使用微信您如何评价? 请选择

(1 **Muy negativa** 非常不好 ---5 **muy positivo** 非常好)

1. **Muy negativo.** 2. **Negativo** 3. **Indiferente** 4. **Positivo** 5. **Muy positivo**  
 非常不好 不好 一般 好 非常好

2. ¿Encuentra diferencias entre las tareas realizadas en clase y las realizadas con *Weixin*? 你能说出在课堂上完成的作业和用微信完成的作业有哪些不同之处吗?

Sí能  No不能

¿Con cuáles se has sentido más cómodo? 用哪种方式你觉得最合适?

.....

¿Por qué? 为什么?

.....

3. ¿Piensa que *Weixin* le ha ayudado en su curso de español? 你觉得微信对你西语课的学习有帮助吗?

**En caso afirmativo: ¿Cómo?** 如果有, 请详细说明。

.....

**En caso negativo: ¿Por qué?** 如果没有, 请说明原因。

.....

4. ¿Qué es lo que más le ha gustado al usar *Weixin* en clase? 在课堂上使用微信后, 哪些环节你最喜欢?

.....

¿Y lo que menos? 哪些是你不太喜欢的?

.....

5. Usar *Weixin* le ha ayudado a escuchar y hablar mejor? 使用微信对你的西语听力和口语有提高吗?

1. **Muy poco** 2. **Poco** 3. **Algo** 4. **Bastante** 5. **Mucho**  
 几乎没有帮助; 帮助很少; 有一些帮助; 有足够的帮助; 帮助很多

6. Si en el próximo curso su profesor le propone usar *Weixin*, ¿estará de acuerdo en participar? 如果下节课您的老师仍建议使用微信, 您愿意继续参与吗?

Sí愿意  No不愿意

**Anexo VII. Valoración Tarea 1**

**Tarea 1 Weixin**

**¿Qué le pareció escuchar y ver fotos de los compañeros?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil?** Sí  No

**Tarea 1 Clase**

**¿Qué le pareció escuchar a los compañeros sobre sus últimas vacaciones?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil?** Sí  No

**Comentario ( Puede escribir en español o chino):**

.....  
.....



**Anexo VIII. Valoración Tarea 2**

**Tarea 2 Weixin**

**¿Qué le pareció escuchar los hábitos de vida sana de los compañeros y dar consejos?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil? Sí  No**

**Tarea 2 Clase**

**¿Qué le pareció ser un médico y un enfermo?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil? Sí  No**

**Comentario ( Puede escribir en español o chino):**

.....  
.....

**Anexo IX. Valoración Tarea 3**

**Tarea 3 Weixin**

**¿Qué le pareció escuchar y ver fotos de la infancia de los compañeros?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil? Sí  No**

**Tarea 3 Clase**

**¿Qué le pareció hablar de otra época de la historia?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil? Sí  No**

**Comentario (Puede escribir en español o chino):**

.....  
.....

**Anexo X. Valoración Tarea 4**

**Tarea 4 Weixin**

**¿Qué le pareció escuchar a los compañeros hablar sobre su futuro?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil? Sí  No**

**Tarea 4 Clase**

**¿Qué le pareció ser un adivino y hablar sobre el futuro de una persona?**

**(1. Muy aburrido-5. Muy interesante).**

1. Muy aburrido 2. Aburrido 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy interesante

**¿Lo ve útil? Sí  No**

**Comentario ( Puede escribir en español o chino):**

.....  
.....