UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

D. Gregorio Rodríguez Herrera, COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO. 6015 - Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

INFORMA,

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado en su sesión de fecha tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín"

presentada por el doctorando/a D. Francisco Falero Parra y dirigida por a Doctora M. Teresa Cáceres Lorenzo

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 11 del Reglamento de Estudios de Doctorado (BOULPGC 7/10/2016) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 11 de enero de dos mil dieciocho.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

ESCUELA DE DOCTORADO

Programa de doctorado"Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín"

Título de la Tesis

Investigación y diseño de tareas para la mejora en la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín

Tesis Doctoral presentada por D. Francisco Javier Falero Parra

Dirigida por el Dra. Dª María Teresa Cáceres Lorenzo

Codirigida por el Dr/a. D/Dª.

El/la Director/a, (firma)

El/la Codirector/a (firma)

El/la Doctorando/a, (firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a 25 de diciembre de 2017

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

deLLcoS
DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS EN SUS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín

Autor: Francisco Javier Falero Parra

Directora: Dra. María Teresa Cáceres Lorenzo

Las Palmas de Gran Canaria

2018

ABSTRACT

The research problem addressed in this doctoral thesis focuses on the sociocultural reality of 21st century students who are *New Millenium Learners* (*NML*), that is to say, regular consumers of technology within a society where the use of mobile devices with Internet connection is increasingly integrated. In this digital age, level B1 students of Spanish as a Foreign Language (ELE) at the Instituto Cervantes of Beijing, have shown characteristics that clearly identify them as *NML* with typical peculiarities of the Chinese environment; the Internet connection is made through smartphones where the social network *WeChat* is one of the applications with a larger number of users. In addition, the profile of the research subjects seems to bring us closer to a new model of Chinese speaker student that moves away from the Confucian Heritage prototypical profile, since they have been proven to be active learners and open to various methodological proposals in an environment marked out by technology. In this precise context, our experience in the classroom made us realize that our *NML* showed a language deficit in oral expression and interaction in ELE, that could be improved through research and the creation of tasks using *WeChat*.

The theoretical framework related to the characteristics of ELE teaching in China, combined with the use of new Web 2.0 technologies and other issues related to Applied Linguistics to Chinese students led us to formulate, as a general objective, the design of a series of oral tasks within a virtual learning community that proposes a real and effective use of Spanish as a Foreign Language through the use of *WeChat* oral messages. In order to evaluate a possible degree of improvement of oral expression and interaction, we applied the above-mentioned tasks to a case study of 63 Chinese students of level B1.1 at the Instituto Cervantes of Beijing.

With the aim of achieving the proposed goal, a qualitative and quantitative action research has been developed over several phases (2015-2016), in which, through surveys and the use of linguistic tasks with their corresponding follow-up, we have obtained evidence of significant improvement in oral communication skills in our research subjects. The results reveal that the inclusion of technology and a proper adaptation to the socio-educational environment are essential pillars for the success of this proposal of foreign language teaching. Furthermore, it has been confirmed that B1.1 students of the Instituto Cervantes of Beijing are now far from the traditional or

Confucian Heritage student profile. Finally, it has been possible to corroborate that virtual learning communities in *WeChat* are a powerful learning platform for oral communication skills in ELE.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi directora, María Teresa Cáceres Lorenzo toda la ayuda, apoyo y consejos brindados a lo largo de esta experiencia.

A mis padres, que nunca pusieron ningún impedimento para que eligiera mi camino y pudiera llegar hasta aquí.

A los estudiantes del IC de Pekín, por su pasión por aprender y porque sin ellos no hubiera sido posible realizar esta investigación.

A Laura, Lore, Paco, Olga y Esther, porque todos ellos pusieron su granito de arena para despejar dudas y perfilar este trabajo.

A Gemma, por creer en mí, por su infinita paciencia, por darme fuerzas, por ser ella y por estar siempre sin esperar nada a cambio.

A Martín, que ha sido el último en llegar y se ha convertido en el rey de mi vida.

Índice

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN. 7
1.1. Consideraciones preliminares. 9
1.2. Presentación del problema de investigación. 12
1.3. El IC de Pekín. 19
1.4. Competencia digital de los *New Millennium Learners.* 20
1.5. Objetivo general y preguntas de investigación. 24
1.6. Hipótesis de trabajo. 25
1.7. Sujetos de investigación. 28
1.8. Metodología. 29
1.9. Técnicas y procedimientos de recogida de datos. 34
1.10. Materiales. 41
1.10.1. Cuestionario del perfil. 41
1.10.2. Tareas Lingüísticas. 42
1.10.3. Rúbrica de Evaluación. 43
1.10.4. Cuestionario de Valoración de las Tareas. 45
1.10.5. El *Pretest*. 46
1.10.6. El *Postest*. 47
1.10.7. Escala de calificación oral del *pretest* y *postest*. 48
1.11. Estructura de la tesis. 50

CAPÍTULO 2. EL ESPAÑOL EN ASÍA Y CHINA. LOS ESTUDIANTES ASIÁTICOS Y CHINOS, SU CARACTERIZACIÓN EN EL CONTEXTO. 53
2.1. Apuntes sobre el español y su situación en Asia y China. 55
2.2. Historia y evolución de la enseñanza del español en China: Fases y etapas. 56
2.2.1. Acercamiento (1952-1966). 56
2.2.2. Claroscuros (1966-1986). 57
2.2.3. Recuperación (1986-2005). 58
2.2.4. Consolidación (actualidad). 59
2.3. Estudiar español en China: formación reglada y no reglada. 60
2.4. El español en el IC de Pekín. 61

2.5. El aprendiz asiático de lenguas. 63
2.6. El estudiante chino y su perfil. 64
2.6.1. El modelo confuciano para la enseñanza. 66
2.6.2. Los estudiantes de la nueva generación. 67
2.6.3. Los estudiantes chinos de español del Instituto Cervantes de Pekín. ... 70

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA PRESENCIAL Y A DISTANCIA, EL MODELO BIMODAL Y LA TECNOLOGÍA EN ELE. 75
3.1. Método y enfoque en ELE. 77
3.2. Aproximación histórica a la metodología de lenguas extranjeras. 77
3.2.1. Destrezas lingüísticas. 81
3.2.2. Expresión e interacción oral en la enseñanza presencial. 87
3.3. La enseñanza a distancia, una aproximación metodológica. 90
3.3.1. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador. 92
3.3.1.1. Panorámica histórica de la ELAO y diferentes etapas. 93
3.3.1.2. *ICALL* y los sistemas de inteligencia artificial. 96
3.3.1.3. Implicaciones didácticas de la ELAO. 99
3.3.2. Internet y Web 2.0 en la enseñanza de lenguas. 100
3.3.3. La enseñanza de lenguas a distancia y el tratamiento de la expresión e interacción oral. 103
3.4. Entornos virtuales de aprendizaje y comunidades virtuales. 106
3.4.1. Incorporación del modelo *blended-learning.* 108
3.4.2. Nuevos escenarios de aprendizaje. 110
3.4.3. Docentes y discentes en los escenarios formativos actuales. 112
3.4.3.1. Funciones y roles docentes virtuales. 114
3.4.3.2. Los estudiantes en la era digital. 117
3.5. Tecnologías emergentes en educación y nuevas competencias. 120
3.5.1. Tecnologías emergentes en la enseñanza de lenguas. 122
3.5.2. Expresión e interacción oral en dispositivos móviles. 125

CAPÍTULO 4. EL ESPAÑOL EN EL IC DE PEKÍN: LA TECNOLOGÍA Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE..... 129
4.1. El Instituto Cervantes y su concepción metodológica..... 131
4.2. El *MCER*, Marco Común Europeo de Referencia..... 132
4.2.1. El nivel B1 según el *MCER*..... 133
4.3. El Plan Curricular del IC..... 135
4.3.1. El nivel B1 en el IC de Pekín..... 136
4.3.2. Objetivos de nivel B1.1..... 138
4.4. Los nativos digitales..... 138
4.4.1. Nativos digitales y modelos de aprendizaje..... 140
4.4.2. Los nativos digitales en China..... 141
4.5. *WeChat*, qué es y cuál es su utilidad para ELE..... 144
4.5.1. La aplicación *WeChat* y sus posibilidades formativas..... 145
4.5.2. *WeChat* y el *microblogging*..... 146
4.5.3. *WeChat* como red social..... 148
4.5.4. Las notas de voz como herramienta didáctica..... 152
4.6. Destrezas orales en estudiantes sinohablantes..... 154
4.7. Uso de las TIC en ELE: Tareas 2.0..... 156
4.8. Destrezas orales y tecnología en estudiantes sinohablantes..... 158
4.9. Dificultades de los hablantes chinos de español..... 159
4.9.1. La pronunciación..... 160
4.9.2. Las dificultades metodológicas..... 163
4.9.3. Diferencias contrastivas y errores más frecuentes asociados..... 165

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... 169
5.1. Preámbulo..... 171
5.2. Factores de aprendizaje del estudio de caso..... 172
5.2.1. Variables generales..... 173
5.2.2. La edad..... 173
5.2.3. El sexo..... 176

5.2.4. La lengua materna. 178
5.2.5. El conocimiento de ciertas lenguas extranjeras y su nivel. 179
5.2.6. Estudios universitarios completados. 183
5.2.7. Motivaciones por las que estudia español. 184
5.2.8. Horas de estudio de español. 187
5.2.9. Conexión y usos de Internet. 188
5.3. Variables que afectan al grupo experimental. 189
5.3.1. Tiempo de conexión diario. 190
5.3.2. Usos de *WeChat.* 191
5.3.3. Tipo de dispositivo. 192
5.3.4. Tipos de mensajes enviados. 193
5.4. Las notas de voz como una herramienta didáctica en una comunidad virtual bimodal. 195
5.4.1. Características de las tareas orales propuestas en forma nota de voz. 195
5.4.2. Las calificaciones de los estudiantes. 199
5.4.2.1. Media por tareas. 199
5.4.2.2. Resultados de los grupos experimentales en las tareas orales de *WeChat*. 200
5.4.2.3. Ejemplo de calificaciones de los estudiantes. 202
5.4.2.4. Valoraciones de las tareas por parte de los estudiantes. 210
5.5. El grado de mejora en la expresión e interacción oral de los estudiantes. 215
5.6. Influencia de las variables en el grado de mejora. 223
CONCLUSIONES. 225
BIBLIOGRAFÍA. 235
Índice de Abreviaturas. 273
Índice de tablas, ilustraciones y gráficos. 275

ANEXOS. 277
Anexo I A. Grupo experimental. Cuestionario Perfil. 279
Anexo I B. Grupo de control. Cuestionario Perfil Modificado. 280
Anexo II. Tareas. 281
Anexo III. Rúbrica de Evaluación. 282
Anexo IV. Modelo de valoración de las tareas realizadas en *WeChat*. 283
Anexo V. Contenidos del curso B1.1. 284
Anexo VI. Tareas Pretest. 286
Anexo VII. Tareas Postest. 287
Anexo VIII. Plantilla de evaluación. 288
Anexo IX. Mapa lingüístico de China. 289
Anexo X. Cuestionario sujetos completados. 290

ARCHIVOS DE AUDIO CON PRODUCCIONES ORALES. 354

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Consideraciones preliminares.

La presencia que tiene el español en la sociedad actual es cada vez mayor, es la segunda lengua con mayor número de hablantes nativos (más de 472 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2016). Aunque es difícil calcular una cifra global de hablantes de español en el mundo, el Instituto Cervantes (en adelante, IC) estima que aproximadamente 567 millones de personas hablan español, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los estudiantes de español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2016: 5). De forma global, la lengua española se encuentra posicionado entre las cinco lenguas más habladas del mundo, chino mandarín, inglés, español, hindi y árabe, siendo la segunda del mundo en número de hablante nativos, tras el chino mandarín. Asimismo, las previsiones del IC indican que el aumento general de hablantes de español será moderado y continuo hasta el año 2050 (Instituto Cervantes, 2016).

En lo que respecta al número de estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) o segunda lengua (en adelante, L2) en el mundo, se confirma un constante crecimiento durante la última década, en la que casi se ha duplicado[1.] Así

[1] Tal y como se indica en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2017), en el campo de la didáctica de lenguas es frecuente la utilización del término lengua meta (LM), resultante del vocablo inglés *target language* para hacer referencia a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, bien en un contexto formal de aprendizaje, bien dentro de un contexto natural. Es muy habitual que dicho término englobe y sirva de sinónimo a los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2). Aunque su uso sea frecuentemente indistinto, existen ciertas diferencias que conviene desambiguar.

Siguiendo a Pato y Fantechi (2012) se hablaría de LE cuando una lengua no es L1 (lengua materna), ni lengua propia del país en que se estudia o aprende; es decir, es lengua de otro país. Así pues, siguiendo criterios estrictamente geopolíticos se considera una LE, si esta se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, mientras que, por otra parte, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, puede considerarse una L2.

Junto a los criterios geopolíticos previos, autores como Castro Viudez (2002), Di Franco (2005) y Pato y Fantechi (2012) señalan que la existencia de factores afectivos y psicológicos que permiten la caracterización y definición de ambos términos. De ese modo, la L2 sería la lengua más próxima a la L1, entendida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con el ámbito laboral y académico. Al contrario, la LE no dejaría de ser "extranjera" (no propia), si el estudiante no registra un acercamiento cultural ni una identificación con los hablantes de la lengua que está estudiando o previamente ha aprendido.

Entendiendo por L1 la lengua materna del estudiante, el aprendizaje de ambas sigue un proceso diferente tal y como recoge López García (2002) en el que se puede subrayar que la L1 normalmente se concentra en la enseñanza y práctica de escritura y lectura, mientras que la enseñanza tanto del habla como de la escucha no se promueven ni ejercitan de una forma tan evidente. En cambio, en el caso de una L2 o una LE, el foco del aprendizaje se dirige esencialmente al habla y a la comprensión de los mensajes. Así pues, mientras que al aprendiente de una L2/LE suele estar más interesado en el uso que se hace del código, al hablante de la L1 le interesa el código como tal. Por otra parte, mientras que en un estudiante de L2/LE 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.

pues, mientras que en el año 2005 los datos suministrados por el *Anuario del Español* reflejaban que existían poco más de 11 millones de aprendientes de español en el *Informe 2016. El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2016), se indica que más de 21 millones de personas estudian español como lengua extranjera, convirtiéndose de esta manera en la tercera lengua más estudiada del mundo, tras el inglés y el francés y por delante del alemán (Instituto Cervantes, 2016; Martín, 2013). A pesar del enorme potencial del español y del creciente aumento e interés por su estudio, estas cifras están a una enorme distancia de las cifras globales de estudiantes de inglés, estimadas en 1500 millones de personas (Bentley, 2014), y del francés, 120 millones de estudiantes (Ministerio de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional, 2016). En cuanto a la presencia digital del español, se puede afirmar que está en continuo ascenso, puesto que nos encontramos ante la tercera lengua más usada en la red, donde el 7,9% de sus usuarios la usan para comunicarse (Instituto Cervantes, 2016; *Internet World Stats*, 2016).

El hecho de aprender una lengua extranjera no solo significa ser capaz de comunicarse de forma efectiva en esa lengua, sino que también es acercarse a una nueva cultura y a un nuevo estilo de vida, a ser capaz de socializar de una forma diferente, así como entender otra forma de pensar. En la actualidad, vivimos dentro de una sociedad dinámica cada vez más global y con una presencia cada vez mayor de hablantes plurilingües y multiculturales.

En los últimos treinta años estamos asistiendo a una revolución sin precedentes en la gestión y en los medios de acceso al conocimiento, la forma que tenemos de comunicarnos, socializar, trabajar, pensar o aprender se ha visto influenciada y modificada por la creciente incorporación de la tecnología a nuestras actividades cotidianas (Adell, 1997, 2010; Cabero, 2004; Coll, 2004; Jáuregui, 2013) y que implican el uso e integración de Internet y de las tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TIC). La búsqueda y el acceso a la información, el uso del correo electrónico, la participación en chats o foros, la lectura en línea, o la realización de video llamadas que empezaron a popularizarse en la última década del siglo XX (Marquès, 2002; Ruipérez, 2004; Warschauer y Healy, 1998) se han acabado convirtiendo en acciones habituales diarias que pueden realizarse en cualquier momento o lugar gracias a la irrupción de dispositivos móviles (fundamentalmente tabletas y

teléfonos inteligentes) que ya no precisan de un ordenador con cable para poder conectarse a la red (Trujillo, 2015).

Al mismo tiempo, los nuevos aprendices de idiomas responden al perfil de "nativos digitales" y de "*New Millennium Learners"* (en adelante, *NML*) conceptos formulados por Prensky (2001) y Pedró (2006) respectivamente, que fueron acuñados y popularizados para designar a las primeras generaciones que crecieron rodeadas de medios digitales. En términos generales, nos hallamos ante una generación de personas nacidas a partir de 1980, que está caracterizada por integrar las tecnologías digitales y que, por tanto, aprenden de forma diferente. Estos sujetos poseen una cultura de conectividad continua que gira en torno a Internet, donde acceden a distintos contenidos e interactúan con otros a través de redes de redes sociales. Incidiendo en la idea de cambio, Ananiadou y Claro (2009) matizan que este nuevo modelo de estudiantes ha de desarrollar nuevas habilidades y competencias que son propias del siglo XXI y de la sociedad del conocimiento:

> Developments in society and economy require that educational systems equip young people with new skills and competencies, which allow them to benefit from the emerging new forms of socialisation and to contribute actively to economic development under a system where the main asset is knowledge. These skills and competencies are often referred to as 21st century skills and competencies, to indicate that they are more related to the needs of the emerging models of economic and social development than with those of the past century, which were suited to an industrial mode of production. (Ananiadou y Claro, 2009: 5)[2]

Junto a la continua digitalización de la sociedad, explorar el impacto social y las posibilidades que ofrecen las redes sociales como fuente de información y comunicación, especialmente dentro del área del conocimiento y la educación, son objeto constante de análisis y estudio, resultando complejo aventurar las perspectivas futuras en un contexto tan dinámico y cambiante (De Haro, 2008, 2009; Issa, Isaías y Kommers, 2015; Stanciu, Mihai y Aleca, 2012; Zaidieh, 2012). Son millones las personas a nivel mundial que poseen perfiles de usuario en redes sociales como *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *Linkedin*, *Edmodo*, *Whatsapp*, *Telegram*, o *WeChat*, muchas de ellas instaladas mediante aplicaciones en dispositivos móviles con las que se puede

[2] Traducción propia: "La evolución de la sociedad y de la economía requiere que los sistemas educativos doten a los jóvenes con nuevas habilidades y competencias que les permitan beneficiarse de las nuevas formas de socialización y de contribuir activamente al desarrollo económico en un sistema donde la ventaja principal es el conocimiento. A menudo, estas habilidades y competencias se denominan las *habilidades y competencias del siglo XXI*, para indicar que están más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con las del siglo pasado, que eran adecuadas para un modo industrial de producción".

acceder a diversas funcionalidades (mensajería de voz y de texto, video llamadas, chats, correo electrónico, espacios de comunicación e interacción grupales o incluso como plataforma para realizar pagos y transacciones).

El uso de las herramientas características de la Web Social o Web 2.0 (O'Reilly, 2005) han ido modificado el rol que tenían los primeros usuarios de la red. De esta manera, frente a aquella primera web tradicional (también llamada Web 1.0) estática, de solo lectura, donde eran los expertos los creadores de contenido, nos encontramos ante una nueva Web Social (Web 2.0), dinámica, interactiva, donde el usuario puede generar contenidos de forma colaborativa (Cruz, Lara, y Naval, 2010; García Areito, 2007; Jáuregui, 2013).

De la misma forma que la sociedad y sus habitantes se han ido adaptado a los nuevos contextos, la forma de enseñar y aprender una lengua extranjera ha sufrido una evolución constante desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Siguiendo a Melero (2000) y Sánchez (1992) la historia de la metodología de lenguas extranjeras[3] se ha visto caracterizada por la búsqueda constante de un método ideal, lo que ha supuesto que hayan ido surgiendo y conviviendo en las aulas diferentes métodos y enfoques que han ido perfilándose gracias a las aportaciones de la lingüística, la pedagogía, la didáctica y la psicología. El método audiolingüe y en el enfoque comunicativo pueden considerarse las dos corrientes metodológicas predominantes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo anterior, siendo dos propuestas surgidas sobre este último, los denominados: enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción los más frecuentes en las aulas actuales (Martín Peris, 2009; Melero, 2000, 2004; Zanón, 1999).

1.2. Presentación del problema de investigación.

De forma tradicional se ha hablado de cuatro destrezas o habilidades lingüísticas que hacen referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua y que los estudiantes deben desarrollar a lo largo del proceso de enseñanza-adquisición de una lengua extranjera. Dos de ellas están relacionadas de forma específica con la lengua oral (la expresión oral y la comprensión auditiva) y otras dos relacionadas con la lengua escrita (la expresión escrita y la comprensión lectora). Otro agrupamiento de las mismas

[3] En el Capítulo 3 de esta tesis doctoral se profundizará en los conceptos claves que ha supuesto la adopción de diferentes métodos y enfoques en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

se realiza atendiendo al papel que desempeñan en la comunicación, producción (expresión oral y expresión escrita) o interpretación (comprensión auditiva o compresión lectora). La aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, *MCER*) publicado por el Consejo de Europa en el año 2002 conlleva la consideración de dos nuevas habilidades lingüísticas: la interacción y la mediación.

Como afirma Baralo (2000) la expresión oral está íntimamente ligada con el procesamiento y la comprensión del mensaje emitido, implicando bidireccionalidad e interacción en un contexto compartido. Moreno (2002) incide su vinculación con un proceso comunicativo donde el hablante construye un mensaje con una finalidad que suelen estar menos planificados y tener menor permanencia que un texto escrito. Para definir la expresión oral podemos usar la propuesta por el *Diccionario de términos clave de ELE*:

> La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. (Centro Virtual Cervantes, 2017: en línea)

Incidiendo en la idea de bidireccionalidad e interacción, Moreno (2002: 47) indica que: "la expresión oral adquiere su pleno sentido cuando está orientada a la comunicación, es decir, cuando se transforma en interacción". El concepto de interacción comunicativa lleva implícito la idea de intercambio en el que al menos deben involucrarse dos o más participantes para que pueda existir, y donde se necesita la colaboración entre sus miembros. El *MCER* ofrece la siguiente definición sobre la interacción:

> En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, 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. (Consejo de Europa, 2002: 14)

Más allá de la persistencia, el esfuerzo y la determinación que un alumno pueda tener sobre el proceso de enseñanza-adquisición de una lengua extranjera, se encuentran

vinculados múltiples factores y variables que escapan a su control y que explican el motivo por el que no todos los estudiantes aprenden igual ni tienen el mismo ritmo. Siguiendo a Lightbown y Spada (2006), Macaro (2010) y Madrid (2005) es posible establecer una categorización entre factores externos (el currículo, la instrucción del profesor, el estatus cultural, la motivación extrínseca y el acceso a hablantes nativos) y factores internos (la edad, la personalidad, la motivación intrínseca, las experiencias previas, las estrategias de aprendizaje, el nivel cognitivo y la influencia de la lengua materna).

Dentro del desarrollo de la competencia comunicativa, las destrezas orales (expresión y comprensión) tienen un papel central (Baralo, 2000; Pinilla, 2004; Tardo, 2006; Torremocha, 2004). Por su parte, Ur (1996) subraya que las personas que conocen una lengua extranjera en muchos casos se denominan hablantes de las mismas. Asimismo, dentro del aula de lenguas extranjeras, la mayoría de intercambios comunicativos implican el uso de las destrezas orales y desde el afianzamiento de los métodos comunicativos han pasado a tener un papel central en las clases intentando favorecer el tiempo de habla del estudiante frente al del profesor (Hughes, 2002).

Se puede afirmar que ya desde los niveles iniciales los estudiantes de una lengua extranjera suelen verse implicados en procesos y situaciones que involucran tanto la comunicación oral como la escrita; aunque las situaciones orales, relacionadas con la habilidad de escuchar y hablar, son más frecuentes. Estas ideas se ven reforzadas por un estudio realizado por Mendelson (1994) donde se constata que, dentro del proceso de adquisición de segundas lenguas, las situaciones relacionadas con la comprensión oral son más frecuentes que el resto, estimándose en aproximadamente un 40-50% del tiempo total. En segundo lugar, se encuentran las actividades de habla, con una ocupación dentro del aula que oscila entre el 25-30%, seguidas por las tareas de lectura, cuya ejercitación y desarrollo que fluctúan entre el 10-16% del tiempo global. En última posición se hallan las situaciones que exigen la expresión escrita que exigen tan solo un 10% del tiempo asignado. Estas evidencias justifican por qué las corrientes pedagógicas actuales inciden en señalar el papel capital de las destrezas orales para el desarrollo de la competencia comunicativa (Baralo, 2000; Pinilla, 2004; Tardo, 2006; Torremocha, 2004), frente a la pedagogía tradicional que reforzaba las actividades de comprensión de lectura y expresión escrita.

Igualmente, Nunan (2003) afirma que generalmente hablar es considerado como la habilidad lingüística más compleja puesto que es una destreza productiva y espontánea en la que el hablante no dispone de tiempo suficiente para corregir los errores que puedan cometer en el mensaje. Los trabajos de Brown y Yule (1983), Kremmers (2000), Pawlak, Waniek- Klimczak y Majer (2011) y Pinilla (2004) inciden en la línea anterior, es decir destacar la expresión oral como como la destreza más difícil de ejercitar para los estudiantes de una lengua extranjera. Richards (2008) indica que tener las destrezas orales poco desarrolladas es un síntoma que suele venir motivado por una serie de variables, entre las que se encuentra, por ejemplo, la escasa importancia otorgadas a las habilidades orales dentro del currículo, que a veces no son evaluadas, bien por tener poco peso en el sistema, bien por el conocimiento limitado de los profesores. Asimismo, otro factor son las condiciones o el ambiente de aprendizaje que no favorece la ejercitación y donde se encuentran pocas oportunidades para que los estudiantes puedan practicar esta destreza tanto fuera como dentro del aula.

Los estudios de Blanco (2013), Cortés (2002), Méndez Marassa (2009) exponen específicamente las dificultades lingüísticas más frecuentes que tienen que encarar los estudiantes chinos de español. Cortés (2002) realiza un estudio exhaustivo de los mismos estableciendo cuatro grandes categorías con diferentes subcategorías entre las que se resaltan: a) pronunciación (sílabas, prosodia, entonación); b) ortografía; c) morfosintaxis (artículos, verbos, orden de las oraciones, concordancias); d) nivel léxico semántico.

Según Cortés (2002), los errores, aunque suelen coincidir, suelen ser más frecuentes en la expresión oral que en la expresión escrita, teoría reforzada por Blanco (2013) señalando los errores morfosintácticos y los léxico-semánticos como la tipología más frecuente entre el alumnado sinohablante. Adell (2010), Cruz, Lara y Naval (2010) y Trujillo (2015) inciden en la idea de la revolución que se está viviendo en las aulas del S.XXI, puesto que en ellas se encuentran usuarios habituados al uso de la tecnología desde edades tempranas y que pueden calificarse como nativos digitales (Prensky, 2001) o *NML* (Pedró, 2006). Estos alumnos demandan y necesitan una nueva forma de aprender e interactuar (Ananiadou y Claro, 2009), provocando que los docentes se adapten y atiendan a esta realidad sociocultural en su actividad profesional. En el caso de los profesores de idiomas, tanto en la clase presencial como en las modalidades semipresencial y a distancia, esta evolución constante se ha visto apoyada por las

múltiples propuestas integradoras de la tecnología, que de forma sistemática pretenden recrear en las clases actividades significativas en el uso de la L2/LE simulando las que se realizan en la L1.

Desde un punto de vista metodológico, el IC apostó desde su creación por una enseñanza eminentemente vinculada al enfoque comunicativo y centrada en el alumno. Este posicionamiento se ha visto revisado tras la publicación de *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC) que indica entre sus objetivos fomentar la triple dimensión del estudiante, es decir, como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo (Instituto Cervantes, 2006), postulados estrechamente vinculados al *MCER* y al enfoque orientado a la acción.

Por lo tanto, en el contexto en el que se enmarca esta tesis, China y el Instituto Cervantes de Pekín (en adelante, IC de Pekín), desarrollar y potenciar la competencia comunicativa y digital de los estudiantes para favorecer la adquisición de la lengua extranjera se vislumbra como un objetivo necesario y obligatorio que debe integrarse en el currículo del centro (IC de Pekín), máxime cuando los modelos metodológicos de la enseñanza orientada a la acción conciben al estudiante como un usuario de la lengua en el que el aula, física o virtual, es un espacio de comunicación y aprendizaje.

Por su parte, Murillo (2003) destaca la situación privilegiada en la que se encuentran los profesores para poner en marcha proyectos de investigación educativa que consigan un cambio o mejora en el entorno. Esta indagación parte de un proceso de reflexión docente que tiene como fin descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria y se asienta en los postulados de la investigación-acción.

La investigación-acción (Bausela, 2004) tiene su origen en Estados Unidos en la década de los 40 y tiene entre sus bases metodológicas intentar comprender o mejorar la situación educativa en la que se circunscribe su praxis. La teoría de la práctica reflexiva, enunciada por Schön (1983), destaca la idea de la reflexión permanente que los docentes deben realizar sobre su práctica con el propósito de transformarla. Elliot (1993), uno de sus principales teóricos de esta línea metodológica, incide en la actitud exploratoria que debe adoptar el docente ante este tipo de intervenciones, y define la investigación-acción (Elliot, 1993: 88) como: "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma". Por lo tanto, mediante la práctica reflexiva se desencadena un proceso que busca una mejora y un cambio que es iniciado por los

docentes, llegando así al modelo de investigación-acción del profesor que se puede conceptualizar como:

> La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las prácticas. (Kemmis y McTaggart, 1998: 42)

Por consiguiente, a través del citado proceso reflexivo que se basa en un análisis del entorno, sumado a la observación directa y al diálogo tanto con el alumnado como con otros investigadores y docentes, se han detectado dos necesidades específicas entre el alumnado del IC de Pekín. En primer lugar, las escasas oportunidades de las que disponen los estudiantes para poder ejercitar la expresión e interacción oral en la lengua extranjera y, en segundo lugar, la creciente necesidad de disponer de un espacio alternativo al aula para poder estar en contacto con los compañeros.

A priori, la primera necesidad viene condicionada por múltiples factores que incluyen factores individuales, por ejemplo, relacionados con la falta de tiempo para combinar el estudio del español con la actividad profesional; factores demográficos, como por ejemplo la escasa presencia de hispanohablantes en China; o factores psicológicos, como la supuesta reticencia del alumnado a las actividades que implican la expresión e interacción oral. La segunda necesidad viene marcada por la institución, la modalidad intensiva posee una amplia demanda dentro de la oferta de cursos presenciales del IC de Pekín.

La participación en este tipo de cursos supone una carga total de 60 horas de duración, lo que implica recibir 20 horas presenciales a la semana de clase, que conllevan un esfuerzo y dedicación adicional al proceso de adquisición de una lengua extranjera. El hecho de apoyar el aprendizaje con un espacio de comunicación, interacción e intercambio entre los miembros fuera del aula física se entiende esencial y obliga, por consiguiente, a incorporar la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje que será lo que puede denominarse comunidad virtual de aprendizaje y que nos llevará a adoptar un modelo bimodal (*blended-learning*).

El término comunidad virtual de aprendizaje procede de la fusión de los conceptos de comunidad de aprendizaje y de comunidad virtual. Gairin (2006: 44) definen las comunidades de aprendizaje: "como aquellos grupos de personas que aprenden conjuntamente utilizando herramientas comunes en el mismo entorno". Como indican Cabero (2006) y Salinas (2003) las comunidades virtuales aparecen cuando un

grupo de personas unidas por un interés común usan herramientas de comunicación telemáticas para comunicarse. Las comunidades virtuales de aprendizaje (Cabero y Llorente, 2010; Coll, Bustos y Engels, 2007) serán aquellas comunidades virtuales que interaccionan a través de la red, eliminando las barreras físicas y temporales que impone el medio presencial, en las que es posible recuperar la información y que persiguen el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal y profesional.

Dichas comunidades virtuales de aprendientes de español se alojarán en la red social horizontal *WeChat* [4], que cuenta en China con alrededor de ochocientos cincuenta millones de usuarios (Statista, 2017), lo que la convierte en una herramienta de incalculable valor. El acceso a *WeChat* puede realizarse a través de la web o mediante una aplicación instalada en el teléfono móvil[5]. En todos los casos, su uso es gratuito y no plantea una dificultad de uso añadida ni para docentes ni estudiantes, por lo que permite acercar al estudiante a una práctica real, adaptada, motivadora y efectiva en la lengua extranjera de la misma forma que hace en su lengua materna. Entre sus múltiples funcionalidades *WeChat* ofrece: plataforma de juegos y pagos, envío y recepción de mensajes grupales o un espacio de interacción y comunicación. Dentro de este último espacio, destaca la posibilidad de enviar y recibir mensajes con imágenes, texto y voz, característica esencial para desarrollar la investigación propuesta en esta tesis doctoral, puesto que serán los mensajes o notas de voz la herramienta propuesta para poder desarrollar la expresión oral de los estudiantes.

Todos los insumos anteriores justifican la realización de esta investigación-acción que tiene como objetivo desarrollar una propuesta metodológica orientada a una práctica real y efectiva de la expresión e interacción oral en español como lengua extranjera (ELE), mediante tareas adaptadas a un entorno virtual que favorezca el contacto entre sus miembros y que asimismo de forma adicional permitan desarrollar y potenciar la competencia comunicativa y digital de los estudiantes.

[4] En China es popularmente conocida como *Weixin* (literalmente, micro-mensaje), y se sitúa como la tercera red social con más usuarios activos en el país, detrás de *QQ* y *Q-Zone* (Statista, 2017).
[5] Son 639 millones de usuarios los que acceden a *WeChat* a través del teléfono móvil (Smith, 2017).

1.3. El IC de Pekín.

Como se indica en su reglamento (Real Decreto, 1526/1999, de 1 de octubre) que regula sus funciones y normativa, el Instituto Cervantes[6] es una institución pública creada por España en 1991 mediante la ley 7/1991 de 21 de marzo, y con fines destinados a promover y difundir universalmente la enseñanza, el estudio y el uso tanto del español como de las culturas hispánicas en el exterior. Asimismo, dentro de sus fines, las actividades se deben centrar en: atender "el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante" (Real Decreto, 1526/1999: 36185).

En la actualidad, el IC está presente en 90 ciudades de 43 países en los cinco continentes. Además, cuenta con dos sedes en España localizadas en Madrid y Alcalá de Henares. Tras unos años, en los que debido a la situación socioeconómica tanto en España como a nivel europeo la inauguración de nuevos centros ha estado paralizada, en julio de 2017 se ha anunciado la apertura de nuevos centros en Corea del Sur, Senegal y Suiza que potenciarán la presencia y difusión de la lengua y cultura española en los mercados de Asia, África y Europa respectivamente (Pastor, 2017). Además, se espera que el retorno a esta política de desarrollo y expansión tenga continuación en años venideros y no se limite a la apertura de las tres sedes previamente citadas.

Durante el año 2006, dentro del marco de la nueva política para la región Asia-Pacífico, centrando los esfuerzos en la expansión y en el refuerzo de la presencia española y de su acción cultural, el IC abrió una sede en China, más concretamente en su capital, Pekín, que se vio ampliada en el 2012 con la inauguración de la Biblioteca Miguel de Cervantes en Shanghái. Además, el IC de Pekín cuenta con dos centros acreditados que dependen directamente de él, uno en Hong Kong y el otro en Changsha[7].

De las múltiples funciones encomendadas al IC de Pekín[8] se podrían citar entre las más importantes las siguientes:

---

[6] Para ampliar información sobre los objetivos globales del IC se recomienda visitar: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/informacion.htm [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

[7] A través del enlace http://acreditacion.cervantes.es/centros_mundo.htm se puede obtener más información sobre ambos centros acreditados. [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

[8] Se recomienda visitar http://pekin.cervantes.es/es/default.shtm para conocer la oferta formativa y cultural del centro. [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

- Organizar los exámenes para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (en adelante, DELE) y expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes en sus cursos.
- Organizar cursos de español y acciones formativas para profesores de español.
- Apoyar a hispanistas en sus actividades.
- Estimular actividades culturales en colaboración con otras organizaciones.

El IC de Pekín ofrece un variado catálogo de cursos que abarca desde cursos generales de lengua española y de otras cooficiales del estado español, cursos de preparación al DELE, cursos para niños y adolescentes y un programa de formación de profesores especialmente dirigido a aquellos que desarrollan su labor en el contexto sinohablante. Además, desarrolla una intensa actividad cultural en la que destacan exposiciones artísticas, ciclos de cine y conferencias relacionados con el mundo de hispanohablante, intentando establecer lazos entre la cultura hispánica y la china.

1.4. Competencia digital de los *New Millennium Learners.*

El concepto de competencia digital (en adelante, CD) no aparece recogido dentro del *MCER* (2002), aunque nadie puede poner en tela de juicio su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En la actualidad, la recomendación europea de 2006 define la CD como una competencia básica fundamental, según lo siguiente:

> La Competencia Digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet. (*European Parliament and The Council*, 2006: en línea)

En el párrafo anterior se encuentran descritas las principales habilidades presentes dentro de la CD. Tanto en su definición como en la explicación de los componentes competenciales resulta innegable que, cuando se utilizan herramientas digitales, las capacidades operacionales son una pequeña proporción del conocimiento necesario. Igualmente, siguiendo la encomienda europea, la gestión de información, la comunicación dentro de entornos sociales y la capacidad de utilizar Internet con fines de

aprendizaje se ha convertido y posicionado en áreas que gozan de una gran relevancia en el ámbito de la investigación, así como para el desarrollo del pensamiento crítico, de la creatividad y de la innovación. No obstante, sería necesario señalar que los dispositivos de acceso son cada vez más diversos y el acceso a la red a través de los ordenadores que se mencionaban en 2006 ha quedado obsoleto. Por consiguiente, la definición anterior podría actualizarse añadiendo el término "multidispositivos" en lugar de "ordenadores".

En este contexto, las generaciones más jóvenes (a menudo definidas como aquellas nacidas con posterioridad a 1980) han sido categorizadas y etiquetadas, en varias ocasiones, como la generación *NML* y como nativos digitales (Pedró, 2006; Prensky, 2001; Tapscott, 2008). Estos nuevos aprendices de lenguas han crecido con el acceso a la tecnología informática y poseen las destrezas necesarias para emplearlas de una forma eficiente y eficaz, hecho que ha provocado que sus mentes se hayan modelado de una manera diferente a la de las generaciones previas. Igualmente, su estilo de aprendizaje es claramente distinto al de sus predecesores. En este punto es necesario introducir el término "inmigrantes digitales" acuñado por Prensky (2001) y que se refiere a todas aquellas personas que, aunque puedan llegar a adaptarse, convivir y utilizar las tecnologías, no dejan de ser inmigrantes en un nuevo mundo digital, manteniendo unas características que les diferencia de la nueva generación. Por lo tanto, la adquisición de la CD dentro de la era analógica requiere una actitud nueva de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, Prensky (2001) señala el rol de muchos docentes actuales que pueden etiquetarse como inmigrantes y que tienen que enseñar a una población que habla un lenguaje completamente nuevo y distinto al suyo.

En líneas generales, es posible explicar la CD como el uso creativo, crítico y seguro de las TIC con el fin de alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, y la participación en la sociedad. Dentro del contexto europeo, los discursos en los que se integra la enseñanza de ELE/L2 sobre la alfabetización en Web 2.0 tienden superar el consabido argumento de la decodificación y codificación en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, por lo que aquí nos referimos a dicha competencia como la suma de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser eficaz y operativo en un entorno digital. Dicho entorno

forma parte de las competencias generales del *MCER* y, por lo tanto, influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por tanto, junto a los cambios que introducen las TIC en la alfabetización de las destrezas lingüísticas, se puede deducir que la CD permite al usuario familiarizarse con las nuevas necesidades creadas por la tecnología, e igualmente le facilita el proceso de apropiación y posterior adaptación a sus propios objetivos, así como la posibilidad de interaccionar socialmente en torno a ellas. Dicha apropiación implica una forma específica de proceder e interactuar con las tecnologías, aprehender y ser capaz de emplearlas para una mejor práctica profesional, privada o académica.

Como indican Gisbert y Esteve (2011) y Pedró (2009), la CD es una de las competencias clave que cualquier estudiante universitario actual debe haber perfeccionado tras finalizar su periodo de formación, lo que le permitirá poder incorporarse de una manera satisfactoria al sector profesional, así como ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, conforme a las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo). De esta forma, se constata que la CD no solamente proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las oportunidades vinculadas a las tecnologías digitales y los desafíos que proyectan, sino que resulta esencial para poder desarrollarse y relacionarse en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI. Por su parte, la normativa dictada por el Parlamento Europeo (2006) indica que los usuarios deben estar al corriente de la validez y la fiabilidad de la información, así como de hacer un uso legal y ético de la misma.

El Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS) de la Comisión Europea presentó en noviembre de 2012 una recomendación sobre el uso de herramientas propias de la Web 2.0, donde se enunciaban las competencias clave para el aprendizaje permanente dentro de la Unión Europea. En dicho documento se destaca la necesidad y obligatoriedad de formar en las competencias precisas para la sociedad actual del siglo XXI, así como en entornos tecnológicos del futuro, destacando la necesidad de que la tecnología se beneficie plenamente y se integre de forma eficaz en los centros formativos, optimizándose el acceso a la formación por medio de recursos educativos abiertos, dada las ventajas y posibilidades que los nuevos medios ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad y equidad de la educación (Intef, 2017). Asimismo, según se indica en *Education and Training*

Monitor 2013, la CD es un requisito previo para que los estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse por completo de las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología para un aprendizaje más motivador e inclusivo.

Así pues, los modelos educativos han de mostrar el tipo de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los estudiantes en el progreso de las nuevas competencias que solicitada la sociedad actual y que se ven potenciadas por la tecnología, especialmente aquellas vinculadas con la gestión del conocimiento. En una serie de aspectos, aquellas personas que sean responsables de la enseñanza de los *NML* deben ser capaces de orientarlos en su viaje educativo a través de los nuevos medios.

Los docentes precisan transmitir un mensaje claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que se espera que realicen para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades. Esta declaración pública exigirá a su vez una atención preponderante en los sistemas de formación de profesorado y el reconocimiento de su desarrollo en el futuro profesional. La necesidad de asegurar una docencia de alta calidad se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios del *Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación* (*ET 2020*).

La formación en competencias es una exigencia y necesidad curricular que en el caso de la CD ha tenido hasta ahora una especificación poco desarrollada y diversa en sus descriptores, ya que no ha existido un marco de referencia común hasta el año 2012. Por lo tanto, su desarrollo dentro del sistema educativo requiere de la integración y utilización de las herramientas de la Web 2.0 en las clases y que los profesores tengan la formación necesaria. Tal y como indica el INTEF (2017: 2): "es probablemente este último factor el más importante para el progreso de una cultura digital dentro de las aulas y la sintonía del sistema educativo con la nueva sociedad-red".

En el contexto europeo, según el informe TALIS (*Teaching and Learning Internacional Survey*)[9] (2009: 34) se afirma que en bastantes países: "la educación está todavía lejos de convertirse en una industria del conocimiento". Para que ello fuera posible se precisarían tanto de profesores como de equipos directivos que actuaran como una verdadera comunidad profesional. Por lo tanto, en aras de conseguir este objetivo, sería clave que se pudieran usar de forma habitual y continuada las nuevas tecnologías digitales dentro del aula, así como implantar una verdadera capacitación en CD docente. La falta de dicha capacitación puede ya detectarse en la preparación inicial,

[9] http://proyectotalis.com/que-es-proyecto-talis/ [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

que raramente incluye dentro de los planes de estudio la formación en competencia digital del futuro educador.

La propuesta más reciente, y la única generada por la UE hasta ahora, es la formulada por el centro de investigación (*Joint Research Centre*) de la Comisión Europea, que en junio de 2016 ha publicado la versión 2.0 con los resultados del proyecto DIGCOMP[10]que comenzó en el año 2010 con el firme propósito de elaborar una proposición de marco para la CD de todos los ciudadanos europeos. El informe pormenoriza los diversos aspectos de la CD mediante una lista de 21 competencias descritas en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que han sido especificadas tras un proceso de recopilación de datos (incluyendo una revisión de los estudios existentes, observación de casos y una encuesta en línea) que fueron sometidos a la consulta con las partes interesadas (mediante jornadas de análisis, debates online, aportaciones de expertos, presentaciones en seminarios y conferencias).

En conclusión, siguiendo a Ferrari, Punie y Redecker (2012) la CD del docente es indispensable, superando en extensión y profundidad la mera alfabetización digital, dado que engloba otros aspectos como el tecnológico, el informacional, el audiovisual y el comunicativo. Asimismo, compartimos la idea expresada por Gisbert y Esteve (2011) cuando señalan que más allá de la existencia de una "generación digital", la docentes actuales han de desarrollar estrategias propicias que aseguren que el desarrollo de la CD de los aprendices durante su etapa formativa, así como las ideas expresadas por Johnson, Levine y Smith (2009) y Pedró (2009) al indicar que el futuro traerá también nuevas aplicaciones y entornos de aprendizaje que impactarán en la manera en que los jóvenes se comunican, se entretienen, socializan y se forman.

1.5. Objetivo general y preguntas de investigación.

Con la finalidad de dar respuesta al problema de investigación con sinohablantes que aprenden español planteamos el siguiente objetivo general y las consiguientes preguntas de investigación:

- Diseñar una serie de tareas orales dentro de una comunidad virtual de aprendizaje que propongan un uso real y efectivo del español como lengua extranjera a través de las notas de voz de *WeChat*, aplicándolas a un grupo

[10] (https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompl) [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

de estudiantes chinos del Instituto Cervantes de Pekín con el fin de evaluar el posible grado de mejora de la expresión e interacción oral.

Para dar respuesta al objetivo de investigación, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1) ¿Cuáles son las variables o factores de aprendizaje que acompañan a un estudio de caso con aprendices sinohablantes de nivel B1 del IC de Pekín?
2) ¿Pueden ser las notas de voz, dentro de una comunidad virtual de aprendizaje, una herramienta posibilitadora para desarrollar la expresión e interacción oral en una propuesta bimodal (*blended-learning*)?
3) ¿Existe una mejora en las puntuaciones finales del examen oral del nivel B1.1 con respecto al *pretest*, en aquellos participantes del modelo bimodal y los grupos de control que carecen de ella?
4) ¿Cómo se relacionan las variables entre sí con respecto a la mejora?

1.6. Hipótesis de trabajo.

A través de las hipótesis de trabajo intentaremos dar algunas respuestas provisionales a las preguntas de investigación planteadas en esta tesis doctoral. Por lo tanto, en esta investigación, las hipótesis formuladas giran en torno a los antecedentes bibliográficos con los que contamos, así como a nuestra experiencia previa en el contexto en el que impartimos docencia.

En primer lugar, disponemos de una amplia bibliografía acerca de la enseñanza de español a aprendices chinos, a modo de ejemplo citamos los trabajos de Arriaga (2002), Bega (2014), Blanco (2013), Cortés (2002; 2009), Galloso (2014), Lu (2008, 2011), Méndez Marassa (2009) y Sánchez Griñán (2008). Gracias a los estudios anteriores tenemos constancia de las dificultades que entraña la articulación de determinados sonidos en español a los aprendices sinohablantes; además, nos cercioramos de la distancia interlingüística entre el español y el chino, lo que nos permite conocer cuáles son las diferencias contrastivas entre ambas lenguas y los errores más frecuentes de los estudiantes. Todos los insumos anteriores nos ayudan a diseñar las tareas orales en la aplicación *WeChat*, así como anticipar posibles problemas.

En segundo lugar, es necesario señalar que los trabajos anteriores están contextualizados en el ámbito universitario de la República Popular China y, por consiguiente, destacan una problemática común vinculada a la adopción e implementación de una metodología de corte comunicativo u orientado a la acción. Partiendo de la experiencia profesional en el IC de Pekín y siguiendo los trabajos de Falero (2014), García (2015) y López Tapia (2012), conjeturamos que el planteamiento de una metodología de trabajo bimodal que se centra en el desarrollo de la oralidad, no será un impedimento que limite el alcance de esta investigación y ayudará a paliar la reticencia a las actividades orales que se señalan en los trabajos de Aiyun (2006), Malik y Sang (2016), Sánchez Griñán, (2008) y Valiente, (2008); puesto que como indican a Cortazzi y Jin (2002), el contexto es crucial para el desarrollo e implementación de nuevas metodologías.

Por otra parte, la paulatina integración y generalización de Internet y las herramientas de la Web 2.0 en el campo de la educación, así como el cambio pedagógico que significa la implementación, uso y desarrollo de las TIC conlleva la creación de comunidades virtuales de aprendizaje. El valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas es destacado por los trabajos de Cabero (2006), Gairin (2006) y Salinas (2003).

La creación de comunidades de aprendizaje en China no es un hecho aislado, a pesar de las dificultades que puede plantear la inclusión de las TIC en el contexto chino debido a problemas de conexión, estabilidad o censura. De este modo, se observa que gracias a la aplicación *WeChat* se ha minimizado y reconfigurado el uso de la tecnología en las clases de idiomas (mayoritariamente inglés), tal y como se desprende de los trabajos de Cui (2012), Ding (2016), Liu y Jiang, (2015), Wei (2013), Zhang (2016) y Zhang, Fang y Pang (2016). En ellos se abren nuevos horizontes pedagógicos y metodológicos, que nos acercan a propuestas que utilizan *WeChat* como herramienta de apoyo al aprendizaje de lenguas, bien como bitácora o plataforma de aprendizaje, para la adquisición de léxico, con el objetivo de trabajar aspectos gramaticales o bien para plantear una metodología de clase invertida.

Asimismo, en el caso específico del uso de notas de voz para desarrollar las destrezas orales, los trabajos de Cheng (2016), Da y Wang (2014), Luo y Yang (2016), Pan, Hu y Quan (2016) y Xu y Peng (2017) subrayan su valor pedagógico para practicar las destrezas orales, además de destacar su valor como elemento de motivación y

cohesión a lo largo de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Al analizar los trabajos anteriores se verifica que todos ellos están realizados con sujetos pertenecientes a los *NML* o nativos digitales (Pedró, 2006; Prensky, 2001; Tapscott, 2008) y que, por tanto, se relacionan directamente con el nuevo modelo de estudiante chino. Los indicios anteriores invitan a pensar que las notas de voz serán una herramienta posibilitadora para el desarrollo de la expresión e interacción oral y serán clave en el éxito de la propuesta, ya que supondrá el incremento del tiempo de exposición a la lengua meta. Así pues, se parte de la hipótesis de la mejora de las calificaciones finales en el *postest* de los estudiantes del grupo experimental, debido al tratamiento y la ejercitación específica de las destrezas orales en la aplicación *WeChat*. Desconocemos, sin embargo, si existirán diferencias notables en los resultados de aprendizaje entre los grupos experimentales y de control, para ello necesitaremos recoger los datos pertinentes y someterlos a un estudio y análisis posterior.

Con relación a los factores de aprendizaje, tenemos un conocimiento adquirido en el aula de que no solo factores relacionados con el perfil del estudiante inciden en el proceso, también habría que tener en cuenta variables relacionadas con el profesor, el centro educativo, y otros elementos institucionales. En este caso particular, pensamos que esas variables pueden estar minimizadas dado que el docente en todos los grupos tratados es el mismo y sigue una metodología de trabajo sistemática. Además, todos los participantes son estudiantes matriculados en el IC de Pekín, por lo que el objetivo planteado es poder delimitar y conocer cuáles son las características que presentan los aprendices de nivel B1.1 que puedan ser extrapolables a posteriores estudios e investigaciones. Para ello, se ha realizado una selección de factores que pueden ser claramente identificables entre el alumnado: edad, sexo, titulación universitaria, lengua materna y nivel de otras lenguas extranjeras, motivaciones por las que estudia español, horas de estudio semanal de español y uso de la tecnología.

Inicialmente, por nuestra experiencia docente, sabemos que el alumnado femenino prima sobre el masculino, así como que, de forma general, los estudiantes tienen conocimiento de una o varias lenguas extranjeras y suelen haber completado sus estudios universitarios. En cuanto a la tecnología, suponemos un alto nivel de conexión especialmente a través de sus *smartphones*. En relación con la influencia de las variables en el grado de mejora, desconocemos el efecto real de las mismas en el resultado final de aprendizaje.

1.7. Sujetos de investigación.

Esta tesis doctoral se ha realizado con grupos de estudiantes de español como lengua extranjera en el IC de Pekín, concretamente, el trabajo se desarrolla con nativos digitales del nivel B1.1. Para adquirir el nivel B1, según el *Plan Curricular del IC de Pekín* (2014), estos aprendices han de cursar un total de 180 horas, divididas en bloques de 60 horas lectivas, es decir, hay tres subniveles denominados B1.1, B1.2, y B1.3. La investigación se centra en estos estudiantes que acaban de entrar en el llamado nivel umbral.

Los grupos, por normativa expresa del IC, cuentan con un mínimo de 6 y un máximo de 14 estudiantes por grupo que acuden a clases presenciales a razón de veinte horas semanales (de lunes a viernes). De esta manera, los cursos intensivos del IC de Pekín se planifican con quince sesiones de clases, bien en horario de mañana o bien de tarde, en las que se incluye la realización de un examen escrito, otro oral y las revisiones de los mismos.

En general, según se ha comprobado en estudios previos realizados en el mismo contexto (Falero, 2014; García, 2015; López Tapia, 2012) el perfil del alumnado del IC de Pekín suele ser bastante homogéneo con relación a las motivaciones de estudio, la edad, los intereses, el nivel lingüístico, y el tiempo de dedicación diaria. Con el fin de obtener datos que permitan refutar las investigaciones anteriores, los sujetos participantes en esta investigación cumplimentaron un cuestionario específico *Cuestionario Perfil* (véase *Anexo IA* y *Anexo IB*) en el que se tuvieron en cuenta diversos factores de aprendizaje.

Como indica el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2017: en línea), los factores de aprendizaje "son las circunstancias que condicionan positiva o negativamente el proceso de aprendizaje de una lengua". Si bien no solo factores relacionados con el perfil del estudiante inciden en el proceso, también habría que tener en cuenta variables relacionadas con el profesor, el centro educativo, y otros elementos institucionales. Con la finalidad de acotar y simplificar las numerosas causas que pueden influenciar el proceso, para esta investigación se han seleccionado una serie de variables vinculadas al estudiante y que pueden ser claramente identificables entre el alumnado. Para nuestra indagación se tendrán en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, titulación universitaria, lengua materna y nivel de otras

lenguas extranjeras, motivaciones por las que estudia español, horas de estudio semanal de español, usuarios de internet y resultado del diagnóstico inicial y superación del curso.

La identificación de los citados factores de aprendizaje podrá servir de referencia para docentes que pretendan implementar una metodología similar en su contexto educativo y que persigan el desarrollo de la expresión e interacción oral.

1.8. Metodología.

Se propone una investigación aplicada a un estudio de casos, de investigación-acción, cuasi experimental, empírica y exploratoria con un enfoque mixto cuantitativo–cualitativo. Por su grado de abstracción, puede definirse como aplicada puesto que intenta resolver un problema práctico, en este caso sería dar respuesta al objetivo de esta investigación: el diseño de una serie de tareas dentro de una comunidad virtual de aprendizaje que permitan el desarrollo de las destrezas orales, a través de un uso de real y efectivo de la lengua extranjera dentro de la aplicación *WeChat.*

Siguiendo a Latorre, Rincón y Arnal (1996) los estudios de caso ayudan a comprender los fenómenos educativos, favorecen la toma de decisiones y son apropiados para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos. Yin (1989) indica que el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Por su parte, Murillo (2011) los define como un método de investigación basado en el entendimiento de una situación compleja que sucede en el aula y que se resuelve a través de su descripción y análisis dentro de su contexto. El objetivo lingüístico que se persigue en esta tesis es la mejora de la expresión oral de los estudiantes de nivel B1.1 y, adicionalmente, habilitar una extensión virtual del aula dando respuesta a las necesidades detectadas. Para ello, se ha optado por implementar un modelo bimodal que permitirá ejercitar fuera del aula la destreza oral dentro de un grupo, en el que se puede interaccionar de forma electrónica. En el diseño de los cuestionarios se ha intentado recolectar la mayor cantidad de información posible respecto al objeto de estudio con el objetivo de poder describir y analizar a los participantes y sus circunstancias.

La investigación-acción (Elliot, 1993; Kemmis y McTagart, 1988) está orientada a la toma de decisiones siendo la práctica docente el marco de referencia del proceso investigador; la acción y la reflexión buscan una mejora continua en la práctica

educativa y acaba generando cambios en la realidad que estudia. En el caso de esta propuesta, el análisis y la detección de unos problemas en los estudiantes del IC de Pekín conduce a la elaboración de una propuesta de cambio: el diseño de unas tareas lingüísticas que se realizan dentro de una comunidad virtual de aprendizaje creada en una aplicación móvil; además, se busca dar respuesta a uno de los principales objetivos de enseñanza de cualquier lengua extranjera, el desarrollo de la competencia comunicativa en general y de las destrezas orales en particular. Las producciones de los estudiantes serán evaluadas mediante una rúbrica que permitirá corroborar su validez. El uso de las rúbricas para chinos que aprenden español fue ya realizado por Cáceres Lorenzo y Santana Alvarado (2014), aunque en contexto europeo.

La evaluación de los resultados conducirá a la toma de decisiones, que en este caso será valorar la inclusión obligatoria de una metodología de tareas virtuales dentro del currículo, que conllevaría la adopción de una metodología *blended* para los cursos del nivel B1.1 del centro, reforzando los objetivos que se formulan al plantear estudios de caso. El matiz empírico se basa en el trabajo de campo que, mediante la observación y experimentación con los sujetos dentro del grupo creado en la aplicación *WeChat*, proporcionará los datos que permitirán desarrollar la investigación. Se pretende verificar la hipótesis inicial sobre la validez del uso de las comunidades virtuales de aprendizaje para la enseñanza de lenguas, a través de la observación del funcionamiento de las mismas y el análisis de las respuestas a los cuestionarios (cuantitativos y cualitativos) planteados y a la información final facilitada en la retroalimentación del curso, lo que esbozará los beneficios y desventajas de las comunidades virtuales de aprendizaje para la enseñanza de lenguas. Todo este proceso empírico puede conducir hacia una nueva metodología presencial-virtual en el currículo del centro.

Por otra parte, el carácter exploratorio de la investigación viene marcado por una doble vía: actualizar y delimitar el perfil que actualmente puebla las aulas del IC de Pekín y analizar las posibilidades que pueden aportar la creación de comunidades virtuales de aprendizaje al proceso de enseñanza de una lengua extranjera en China con el objetivo de desarrollar la expresión e interacción oral. Al cumplimentar el *Cuestionario Perfil* (véase *Anexo IA* y *Anexo IB)* se da respuesta a la primera pregunta de investigación planteada: ¿Cuáles son las variables o factores de aprendizaje que acompañan a un estudio de caso con aprendices sinohablantes de nivel B1 del IC de Pekín? Además, aporta información para conocer sus hábitos relacionados con el uso de

la aplicación *WeChat*. Incidiendo en el matiz exploratorio vinculado a este estudio de casos, se encuentra el hecho de que en la literatura revisada no se han encontrado suficientes datos o estudios que permitan establecer conclusiones acerca del funcionamiento de las comunidades virtuales de aprendizaje para la enseñanza del español en China en general y en el contexto del IC de Pekín en particular. Al realizar esta tesis doctoral se pretende esbozar algunos rasgos generales sobre puntos fuertes y debilidades que puedan desprenderse de la aplicación de esta metodología y que puedan ayudar a los docentes a incorporarla dentro del contexto sinohablante, justificando así el citado carácter exploratorio del experimento.

El enfoque mixto cualitativo-cuantitativo es definido por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006: 755) como: "un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema". Los citados autores argumentan que, en el enfoque mixto, el investigador al afrontar el objeto de estudio desde varias perspectivas opta a una visión más integral y holística del problema puesto que cuenta con datos que provienen de diferentes fuentes, tipos de datos y análisis, lo que le permite optar a mejores oportunidades de comprensión e interpretación del fenómeno.

Asimismo, la investigación mixta (Dörneyi, 2007; Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Robson, 2011) se fortalece cuando los datos de carácter numérico obtenidos de forma cuantitativa se refutan con las opiniones de los participantes que se han obtenido de forma cualitativa. Además, en esta investigación se otorga la misma importancia a ambos tipos de datos (cualitativos y cuantitativos) obteniéndose los mismos casi de forma simultánea, por lo que nos encontramos con un diseño en paralelo. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), lo que se busca con estos diseños mixtos en paralelo es convergencia y resultados complementarios que conduzcan a conclusiones que ayuden a comprender el fenómeno e interpretar las evidencias.

Tanto la segunda como la tercera pregunta de investigación se relacionan con el componente lingüístico de la propuesta y la posible mejora de la expresión e interacción oral en ELE: ¿Pueden ser las notas de voz dentro de una comunidad virtual de aprendizaje una herramienta posibilitadora para desarrollar la expresión e interacción oral en una propuesta bimodal (*blended-learning*)? ¿Existe una mejora en las

puntuaciones finales del examen oral del nivel B1.1 con respecto al *pretest*, en aquellos participantes del modelo bimodal y los grupos de control que carecen de ella? Los datos, obtenidos en paralelo, provienen de datos cuantitativos obtenidos a través de una rúbrica de evaluación (véase *Anexo III*) que permite mediciones de estadística descriptiva. Los datos cualitativos proceden del cuestionario con opiniones y valoraciones sobre cada tarea oral que realizan los estudiantes (véase *Anexo IV*). Como indican Todd, Nerlich y McKeown (2004), citados en Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), los modelos mixtos logran que se exploren y exploten mejor los datos.

El carácter cuasi experimental de la investigación viene marcado por la respuesta a la pregunta: ¿Existe una mejora en las calificaciones orales de los estudiantes después de la experiencia en la aplicación *WeChat*? Para ello partimos de una hipótesis: el tratamiento y la ejercitación específica de las destrezas orales en la aplicación *WeChat* en los grupos experimentales deben facilitar un aumento de la media numérica de la prueba de expresión oral de nivel B1.1, frente a los estudiantes del grupo de control.

Para comprobar este supuesto se ha optado por un diseño cuasi experimental con *pretest* y *postest* con un grupo de control no equivalente. El diseño cuasi experimental (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Nunan, 1992) está muy extendido en el ámbito de la educación y tiene bastante protagonismo en la investigación aplicada que propone introducir cambios. Su elección se justifica por las situaciones en las que no es posible ni el control ni la manipulación absoluta de las variables.

En este caso, la asignación de los sujetos que conforman este estudio no ha sido realizada al azar, puesto que viene impuesta por la matricula en el curso, lo que quizás pueda producir cierto grado de aleatorización. La causa de este hecho se encuentra en la imposibilidad de crear los grupos. Es decir, por razones profesionales no teníamos capacidad de asegurar la equivalencia inicial de los grupos experimental o control, puesto que los grupos están ya formados, siendo exclusivamente la asignación del tratamiento a uno u otro grupo el control que tiene el investigador.

Siguiendo las necesidades operativas y funcionales del IC de Pekín, la recogida de muestras no fue continua, por lo que tuvo que realizarse de forma alterna. Además, fueron intercalándose la docencia tanto grupos experimentales como de control, con el objetivo de tener una visión más holística del experimento. Es por ello que la extensión

temporal total alcanzó los 15 meses de duración, iniciándose en el mes de marzo de 2015 y completándose la recogida en junio de 2016. En total, se necesitaron cuatro grupos de control para recoger 31 muestras válidas, las cuales fueron tomadas en 4 grupos compuestos por 6, 8, 9 y 9 aprendices de nivel B1.1 respectivamente. Por su parte, los grupos experimentales, con nivel de competencia lingüística similar, también necesitaron de la formación de cuatro grupos, que en este caso estuvieron formados por 7, 9,7 y 8 informantes, en los que se validaron un total de 32 muestras para esta tesis doctoral.

Por lo tanto, el diseño de investigación dispone de dos mediciones (pre y post-intervención) en dos muestras de sujetos y de un tratamiento múltiple, siguiendo la siguiente representación[11]:

Grupo	Asignación	*Pretest*	Tratamiento	*Postest*
Control	No R	O		O
Experimental	No R	O	$X_1 X_2 X_3 X_4$	O

Tabla 1. Esquema del diseño de investigación. Elaboración propia.

Si el tratamiento ha tenido efecto, las diferencias entre los grupos (*postest*) serán mayores que las que pudieran existir inicialmente entre ellos (*pretest*). Como indican Campbell y Stanley (1963) debido precisamente a la ausencia de aleatorización en la asignación de las unidades, es posible que se den diferencias en las puntuaciones del pretratamiento que son la causa de la no-equivalencia inicial de los grupos.

La medida *pretest* (véase *Anexo VI*) tiene una doble función, por un lado, evalúa la equivalencia inicial entre los grupos, y por otro, valora la eficacia del tratamiento por su efecto en la variable dependiente. Se asume que cuanto mayor sea la equivalencia entre ambos grupos al inicio del estudio más nos aproximaremos a la situación de investigación experimental. Los diseños cuasi experimentales con grupos de control no

[11]El modelo de anotación que se recoge en la Tabla 1 siguen el sistema de representación universal ofrecido por Campbell y Stanley (1963) y Cook y Campbell (1979) citados en Murillo (2013). La asignación de la anotación es: R: Aleatorización (R del inglés *random*, "azar"); O: Observación, medida registrada en el *pretest* o en el *postest* X: Tratamiento (los subíndices 1 a *n* indican diferentes tratamientos).

equivalente pretenden probar una relación causal entre la VI (Variable Independiente) y la VD (Variable Dependiente). La variable que manipulamos es la llamada variable independiente, mientras que la llamada variable dependiente es el factor observado y medido para determinar el efecto de la variable independiente. La variable dependiente de esta investigación sería la mejora en las puntuaciones medias de la expresión oral, mientras que la variable independiente sería el tratamiento y la ejercitación específica dentro de la comunidad virtual *WeChat* de la expresión e interacción oral.

Ambas pruebas, *pretest* (véase *Anexo VI*) y *postest* (examen final oral del curso B1.1, véase *Anexo VII*), tienen un diseño similar y están compuestas por un monólogo y un *role-play*). La respuesta a las dimensiones del problema de investigación vendrá por la confrontación de la media de resultados obtenidos en el *postest*, en los grupos experimentales que han recibido el tratamiento; es decir aquellos que han usado la tecnología; con los resultados obtenidos en la misma prueba final por los estudiantes del grupo de control que no la han usado. Además, los datos del *pretest* permitirán evaluar la eficacia del tratamiento.

Como apoyo a la investigación se realiza un análisis de la covarianza (en adelante, ANCOVA) que tiene como objetivo dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan las variables entre sí con respecto a la mejora? Como indican Badii, Castillo y Wong (2008) el ANCOVA es apropiado tanto para eliminar posibles errores sistemáticos de nuestro análisis que pueden provocar un sesgo de los resultados, como para considerar las diferencias en las respuestas debidas a las características propias de los participantes. En este caso se tienen en cuenta las variables: edad, sexo, titulación universitaria, lengua materna y nivel de otras lenguas extranjeras, resultado del diagnóstico inicial y superación del curso, usuario activo en la red *WeChat*.

1.9. Técnicas y procedimientos de recogida de datos.

Dentro del marco de la investigación-acción del profesor, de forma previa al inicio de la investigación, durante los meses de diciembre de 2014 y enero de 2015, se llevó a cabo un pilotaje previo de la experiencia. Este análisis preliminar que contó con la participación de 19 sujetos se realizó con el fin de comprobar el grado de seguimiento por parte de los estudiantes, ajustar la carga de trabajo, estudiar la viabilidad de las

tareas propuestas para alcanzar los objetivos de aprendizaje; además de valorar los posibles cambios a realizar en los instrumentos de medida prediseñados.

En el mes de febrero de 2015 se diseñaron las diversas fases de la investigación, lo que permitió ajustar los objetivos de las tareas según la experiencia previa y reelaborar los cuestionarios de recogida de datos. La recopilación definitiva de los datos se llevó a cabo a largo de ocho cursos intensivos de nivel B1.1 en el IC de Pekín, dividiéndose en cuatro grupos de control y en cuatro grupos experimentales que fueron intercalándose (véase Tabla 2).

El proceso comenzó en el mes de marzo de 2015 y finalizó en el mes de junio de 2016. Bien por necesidades del centro, o bien por la imposibilidad de formar un grupo con el mínimo requerido de estudiantes, las muestras no se recogieron de forma consecutiva. El total de muestras recogidas ascendió a 66 pero solamente se han tenido en cuenta 63 para el estudio[12].

Grupos experimentales (n= 32)	Grupo de control (n= 31)
Intensivo B1.1 de marzo de 2015	Intensivo B1.1 de mayo de 2015
Intensivo B1.1 de abril de 2015	Intensivo B1.1 de septiembre de 2015
Intensivo B1.1 de mayo 2016	Intensivo B1.1 de octubre de 2015
Intensivo B1.1 de junio de 2016	Intensivo B1.1 de marzo 2016

Tabla 2. Distribución de los grupos participantes y asignación. Elaboración propia.

Los cursos intensivos presenciales tienen una duración de 60 horas y se desarrollan en 15 sesiones lectivas, de las que habría que descontar unas 6 horas aproximadas que se estiman para la realización del examen escrito y el examen oral, que incluyen tanto la revisión de los mismos como una retroalimentación general del curso. Por lo tanto, los grupos de control y experimental siguieron un mismo temario y

[12] Un estudiante perteneciente al grupo de control abandonó el curso antes de realizar el *postest*, mientras que dos participantes del grupo experimental tenían como lengua materna el ruso lo que les excluía del objetivo de la investigación. Ese factor no les impidió de participar en el experimento como miembros del grupo, por lo que completaron las tareas propuestas en *WeChat* y cumplimentaron los cuestionarios, pero sus respuestas no han sido incluidas en la investigación.

realizaron las mismas actividades de aprendizaje. Además, como ya se ha señalado en el epígrafe dedicado al tipo de investigación, ambos grupos realizaron un *pretest* el primer día del curso (véase *Anexo VI*) y un *postest* el último día del curso (véase *Anexo VII*) que corresponde al examen oral. Ambas pruebas fueron evaluadas con la misma matriz numérica que es facilitada por el centro para la evaluación oral del nivel B1.1 (véase *Anexo VIII*).

El tratamiento específico de los grupos experimentales consistió en disponer de un grupo cerrado de usuarios dentro de la aplicación *WeChat* con el fin de habilitar un anexo o una extensión virtual del aula física. Además, se propuso la realización obligatoria de cinco tareas lingüísticas relacionadas con los objetivos de aprendizaje del curso B1.1 (véase *Anexo II*) y cuyo objetivo era ejercitar de una forma específica la expresión e interacción oral usando las notas de voz que proporciona la citada aplicación. Estas tareas de corte lingüístico estaban programadas para ser realizadas fuera del horario y del espacio físico de la clase, introduciendo de este modo la modalidad bimodal (presencial-a distancia) en el currículo del centro. El resultado de aplicar este modelo metodológico fue la creación de comunidades virtuales de aprendizaje que estaban además abiertas a cualquier tipo de interacción comunicativa entre sus miembros, tanto de forma oral como de forma escrita.

A continuación, el siguiente cronograma (véase Tabla 3) tiene como objetivo sintetizar las tareas específicas a lo largo de esta investigación en la acción, tanto en los grupos de control como en los presenciales, indicando tareas propias relacionadas tanto con la docencia como con la investigación.

Número de clase	**Grupos experimentales**	**Grupo de control**
1ª	Informar del experimento. Creación del grupo de *WeChat.* Realización del *Pretest.* Administración tras finalizar la clase del *Cuestionario Perfil*. Enunciar la *Tarea 0* en *WeChat.* Docencia. Lección 1. *Aula Internacional 3*.	Realización del *Pretest.* Administración en la clase Cuestionario Previo Modificado. Docencia. Lección 1. *Aula Internacional 3*.
2ª	Docencia. Lección 1. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 1. *Aula Internacional 3*.
3ª	Docencia. Lección 1. *Aula*	Docencia. Lección 1. *Aula*

Número de clase	Grupos experimentales	Grupo de control
	Internacional 3. Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*.	*Internacional 3*. Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*.
4ª	Tras la clase, enunciar la Tarea 1 *en WeChat.* Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*.	Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*.
5ª	Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*.	Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*.
6ª	Previo al comienzo de la clase, corrección Tarea 1. Al principio de la clase, administración del *Cuestionario de Valoración de la Tarea 1*. Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*. Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 10. *Aula Internacional 2*. Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3*.
7ª	Tras la clase, enunciar la Tarea 2 en *WeChat.* Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3*.
8ª	Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3.*	Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3.*
9ª	Previo al comienzo de la clase, corrección Tarea 2. Al principio de la clase, administración del *Cuestionario de Valoración de la Tarea 2.* Tras la clase, enunciar la Tarea 3 en *WeChat*. Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3*. Docencia. Lección 5. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 3. *Aula Internacional 3.* Docencia. Lección 5. *Aula Internacional 3*.
10ª	Docencia. Lección 5. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 5. *Aula Internacional 3*.

Número de clase	Grupos experimentales	Grupo de control
11ª	Previo al comienzo de la clase, corrección Tarea 3. Al principio de la clase, administración del *Cuestionario de Valoración de la Tarea 3.* Docencia. Lección 5. *Aula Internacional 3*. Docencia. Lección 4. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 5. *Aula Internacional 3*. Docencia. Lección 4. *Aula Internacional 3*.
12ª	Tras la clase, enunciar la Tarea 4 en *WeChat*. Docencia. Lección 4. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 4. *Aula Internacional 3*.
13ª	Docencia. Lección 4. *Aula Internacional 3*.	Docencia. Lección 4. *Aula Internacional 3*.
14ª	Previo al comienzo de la clase, corrección Tarea 4. Al principio de la clase, administración del *Cuestionario de Valoración de la Tarea 4.* Revisión general del curso. Dudas. Realización del examen escrito.	Revisión general del curso. Dudas. Realización del examen escrito.
15ª	Batería de actividades orales del curso B1.1. Realización del *Postest.* (Examen oral). Retroalimentación de Tareas *WeChat* y del curso. Toma de notas.	Batería de actividades orales del curso B1.1. Realización del *Postest.* (Examen oral). Retroalimentación del curso. Toma de notas.

Tabla 3. Tareas del docente a lo largo de la investigación. Elaboración propia.

Como norma general, todos los cuestionarios se administraron al finalizar la sesión presencial y siempre fuera del horario lectivo, con un tiempo estimado para cumplimentarlos de diez minutos aproximados como media. Los cuestionarios relacionados con la valoración de las tareas (véase *Anexo IV*) se administraron dentro del horario de clase, al comienzo de la sesión correspondiente, con una dedicación de 4 minutos aproximados. Los estudiantes pudieron usar tanto el chino como el español para completar la información requerida.

Los estudiantes del grupo experimental fueron informados el primer día de curso sobre la posibilidad de participar en una experiencia de aprendizaje que incluía el uso de la tecnología en la clase de español, consistente en la realización de unas tareas vinculadas con los contenidos del curso B1.1 en la aplicación móvil *WeChat*. Asimismo, se les indicaba que tanto las tareas como la experiencia de aprendizaje iban a ser valoradas mediante unos cuestionarios a lo largo del proceso y que su participación era voluntaria. Todos los estudiantes aceptaron participar en el proyecto sin contabilizar ningún abandono a lo largo del mismo.

El primer día de clase, una vez aceptada la participación y tras haber verificado que los alumnos tenían una cuenta de usuario en *WeChat*, el profesor ofrecía un *código QR* a los estudiantes (véase Ilustración 1), que tras ser escaneado daba acceso a la comunidad virtual en la aplicación.

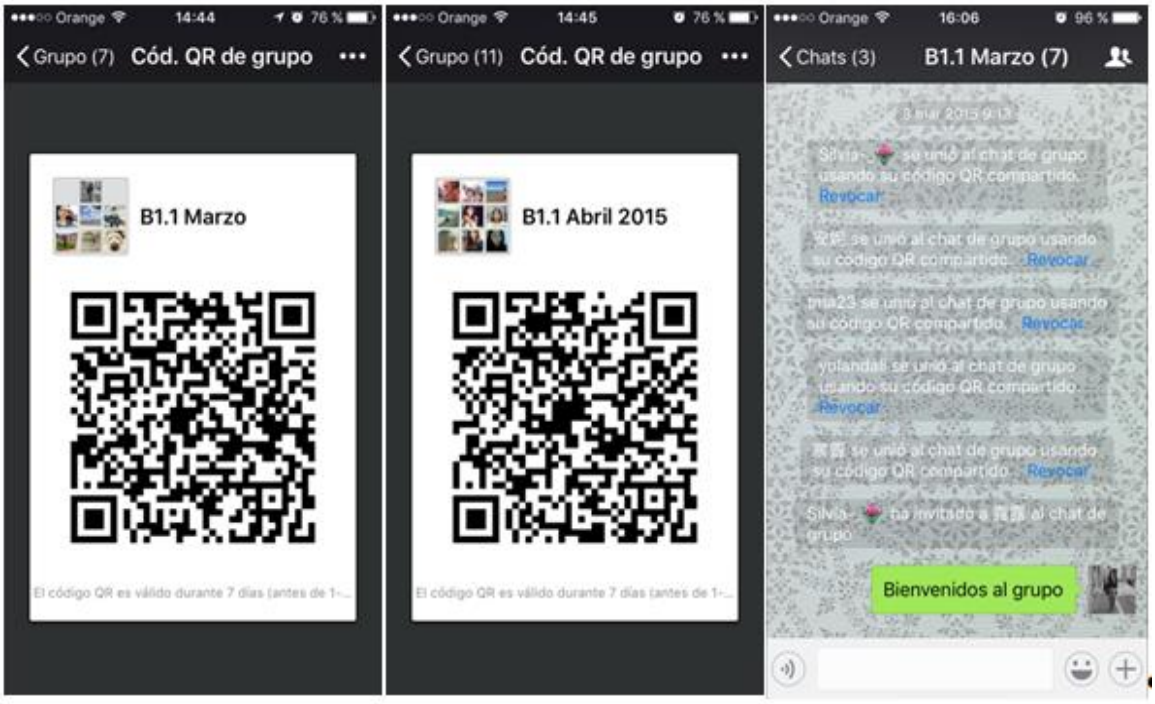


Ilustración 1. Ejemplos de códigos QR de acceso al grupo y pantalla inicial. Elaboración propia.

El hecho de ofrecer el acceso al grupo mediante un código QR permite limitar las interacciones al nuevo chat grupal sin comprometer la privacidad de los participantes. Por último, antes de la finalización de la clase, se administraba a los grupos experimentales el *Cuestionario Perfil* y se les informaba que recibirían

instrucciones posteriores dentro de la comunidad virtual para completar una tarea de familiarización con la propuesta (véase *Anexo II*).

En el caso de los estudiantes del grupo de control, el primer día de clase se les ofreció participar en una investigación que pretendía conocer el perfil de los estudiantes del IC de Pekín y para la que era necesaria cumplimentar una encuesta (*Cuestionario Perfil Modificado*, véase *Anexo IB*) al finalizar la primera sesión del curso. Todos los estudiantes aceptaron participar y accedieron a su cumplimentación. En ambos grupos el *pretest* (véase *Anexo VI*) era administrado a lo largo del primer día de clase. La prueba consistía en completar dos tareas: la primera de ellas consistía en un monólogo sostenido de un minuto aproximado de duración, mientras que la segunda, tras ser agrupados en parejas o grupos de tres personas, participaban en un *role-play* con una situación comunicativa establecida. La prueba se calificaba con la misma escala (véase *Anexo VIII*) que el *postest*.

Dependiendo del ritmo del curso, el resto de *Tareas Lingüísticas* (véase *Anexo II*) se realizaban fuera del aula física, es decir, dentro de la comunidad virtual de *WeChat* tras finalizar la sesión 4 (*Tarea 1*), sesión 7 (*Tarea 2*), sesión 9 (*Tarea 3*) y sesión 12 (*Tarea 4*). Dichas tareas fueron evaluadas por el profesor mediante una rúbrica de evaluación (véase *Anexo III*) y la retroalimentación de las mismas se realizó al finalizar la experiencia (sesión 15). Desde el inicio del experimento todos los alumnos conocieron cómo iban a ser evaluados, dado que se les presentó dicha matriz de evaluación justo antes de la realización de la *Tarea 1*. Los participantes disponían de un plazo aproximado de 40 horas para la realización de las actividades virtuales, puesto que las tareas eran evaluadas antes del comienzo de las sesiones: sesión 6 (*Tarea 1*), sesión 9 (*Tarea 2*), sesión 11 (*Tarea 3*) y sesión 14 (*Tarea 4*). De este modo, se obtuvo retroalimentación sobre las mismas tras cumplimentar los participantes los *Cuestionarios de Valoración de las Tareas WeChat* (véase *Anexo IV*).

Siguiendo el calendario propuesto (véase Tabla 3) tanto el curso como la investigación finalizaban tras la sesión 15 presencial, a lo largo de la cual se administraba el *postest* (examen final oral obligatorio del curso). La última parte de dicha sesión estaba dedicada a una tutoría individualizada en la que a cada estudiante se le facilitaba retroalimentación sobre el desempeño de las tareas dentro de la comunidad virtual, momento donde también ofrecían sus impresiones (recogidas por en esta

investigación en la acción) y se revisaban las pruebas escritas y orales conducentes a la superación del curso. En el caso de los grupos de control, a lo largo de la última sesión se seguía el modelo anterior, exceptuando el *feedback* relativo a las tareas en *WeChat* que no habían realizado.

1.10. Materiales.

Los materiales han sido diseñados para obtener datos durante el experimento, con el objetivo esencial de dar respuesta a las preguntas planteadas en la investigación. Intentan recoger datos, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, mediante la formulación de preguntas abiertas y cerradas que permiten ofrecer a los estudiantes participantes sus opiniones y valoraciones. De forma específica se confeccionaron dos cuestionarios denominados: *Cuestionario Perfil* (véanse *Anexo IA/IB*), y *Cuestionario de Valoración de las Tareas* (véase *Anexo IV*). Al mismo tiempo, se diseñaron cinco *Tareas Lingüísticas* (véase *Anexo II*) y una *Rúbrica de Evaluación* (véase *Anexo III*). Preferentemente, la lengua vehicular utilizada fue el español, aunque siempre se ofreció la posibilidad de poder expresarse en chino (especialmente en el apartado de valoraciones) para evitar las limitaciones lingüísticas que pudieran eventualmente surgir. También dispusimos de un diario donde se anotaron detalles y observaciones a lo largo de la experiencia y que permitieron "triangular" la información obtenida.

1.10.1. Cuestionario del perfil.

Esta encuesta (véanse *Anexo IA*) pretende indagar sobre los miembros del grupo meta, conocer su edad, intereses, motivaciones de estudio; saber si poseen un perfil en *WeChat*[13], además de determinar qué funcionalidades de la aplicación utilizan. El cuestionario ofrece una combinación de preguntas abiertas y cerradas, y pretende recoger datos de carácter eminentemente descriptivo de la comunidad de participantes.

El cuestionario se presentó en español, al estimar que un estudiante de nivel B1, en este estadio de su aprendizaje, puede facilitar la información requerida en la L2. Los datos recogidos nos ayudaron a definir la población participante en esta investigación, así como a obtener información clave para resolver la primera pregunta de investigación

[13] Se ha optado por usar el nombre chino de la aplicación *Weixin* en la formulación de las preguntas para facilitar la comprensión del mismo al alumnado.

y para poder responder la cuarta pregunta de investigación planteada en este trabajo. Recordemos que en el diseño de investigación, las encuestas son esenciales para reconocer las variables de este estudio. Por su parte, los grupos de control cumplimentaron una versión simplificada de este cuestionario que omite las referencias vinculadas al uso de la tecnología en clase (véase *Anexo IB*).

1.10.2. Tareas Lingüísticas.

Se han diseñado un total de cinco tareas lingüísticas (véase *Anexo II)* relacionadas con los objetivos curriculares del IC de Pekín para el nivel B1.1 (véase *Anexo V*). La primera tarea no fue evaluada, puesto que tenía como fin la familiarización con el objetivo didáctico de la experiencia; mientras que las cuatro siguientes fueron calificadas mediante una rúbrica de evaluación. El estudiante recibió el *feedback* de las mismas al terminar el curso (véase Tabla 3).

De forma general, las tareas persiguen que los estudiantes interaccionen de forma virtual y que construyan textos sencillos, fundamentalmente orales, aunque también puedan ser escritos, sobre temas cotidianos: trabajo, estudios, fiestas y celebraciones, viajes, experiencias personales, etc. Por otra parte, también deberán ser capaces de expresar opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo con algo, solicitar información, contar anécdotas o describir el argumento de una película.

De acuerdo con las escalas de nivel descritas en el *MCER* (Consejo de Europa, 2001) para el nivel B1 se exige a los alumnos alcanzar las habilidades de lo que se consideraría un usuario independiente que es capaz de:

> Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Consejo de Europa, 2002: 26)

Las tareas diseñadas para trabajar en la aplicación *WeChat* intentaron encaminar al estudiante a lograr las capacidades descritas en el *MCER* para los usuarios del nivel B1, adaptadas a los contenidos curriculares del nivel B1.1 del IC de Pekín. La información recogida ayudó a dar respuesta tanto al objetivo de investigación como a las preguntas de investigación derivadas. Por limitaciones técnicas impuestas por el

desarrollador de la aplicación (Tencent), el tiempo máximo de cada intervención oral es de un minuto, por lo que aquellos estudiantes que necesitaron más tiempo tuvieron que enviar una segunda nota de voz.

1.10.3. Rúbrica de Evaluación.

La evaluación del desempeño se realizó a través de una rúbrica de evaluación de carácter analítico (véase *Anexo III*), que facilitó datos cuantitativos para poder calificar las producciones orales de los estudiantes. La escala comprende una matriz con cuatro criterios de evaluación o descriptores que tienen asignados un valor de desempeño comprendido entre 1 y 3[14].

La matriz se adapta a las necesidades de esta experiencia y sigue los criterios enunciados por el Consejo de Europa en el *MCER* (2002), en el que con relación a los aspectos cualitativos de la lengua hablada se describen cuatro descriptores básicos: coherencia, fluidez, corrección y alcance.

La primera dimensión dentro de la rúbrica de evaluación es la coherencia pero que se combina junto al concepto de interacción. Habría que señalar que la interacción aparece como un descriptor propio dentro de los aspectos cualitativos de la lengua hablada dentro del *MCER* (2002), pero tanto por la naturaleza de la propuesta diseñada como por el valor del factor asíncrono, no todas las tareas requieren de un uso explícito de la interacción, por lo que se opta por combinarlos bajo un único descriptor. Sobre la coherencia, se indica que un estudiante que alcanza el nivel B1: "es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas" (Consejo de Europa, 2002: 33). En el plano de la interacción el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 33) mide la capacidad de: "iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal", pudiendo producirse repeticiones para confirmar la comprensión.

La fluidez es un descriptor que está íntimamente ligado con la expresión oral, a propósito de él, un estudiante que alcanza el nivel B1: "puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación

[14] Para el diseño de esta rúbrica, tanto la matriz como los valores, se ha tomado como modelo la escala analítica de la prueba de expresión e interacción oral del DELE B1, aunque tanto los descriptores como los valores han sido adaptados, redefinidos y simplificados para la investigación. Para más información véase: http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/guia_b1/06_prueba_expresion_or.html. [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre" (Consejo de Europa, 2002: 32).

En cuanto a la corrección, el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 32) señala que: "utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles". Igualmente, en lo que se refiere al alcance para un aprendiente que adquiere un nivel B1, el Consejo de Europa (2002: 32) indica que: "tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios". Los temas que debe tratar son del ámbito público, privado, profesional: familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y acontecimientos actuales[15].

En lo que concierne a los valores numéricos que aparecen en la rúbrica, se ha optado por una escala que oscila entre el valor 1 y el valor 3. Para la descripción de los rangos numéricos se ha tenido en cuenta los objetivos propios del nivel B1.1 del IC de Pekín. Como pauta general, con el valor 1 se calificó a las producciones que no alcanzaron el nivel exigido, es decir, que en el plano de la coherencia tuvieran un discurso confuso y limitado compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos (ej.: *y*; *pero, porque*). En relación con la fluidez, se otorgó este valor (1) cuando se usaron expresiones muy breves, así como cuando las pausas o el acento extranjero fueron evidentes y limitaron la comunicación. La corrección fue evaluada como insuficiente si la comunicación se hacía difícil y se cometían errores básicos de forma sistemática (ej.: tiempos verbales del indicativo, con especial atención a la alternancia de pasados, pronombres de complemento y faltas de concordancia). En el plano del alcance, se calificó con el valor (1) a aquellas producciones donde las imprecisiones y errores léxicos impedían transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas.

Se utilizó el valor 2 para puntuar a aquellas producciones que estaban dentro de los contenidos trabajados en el nivel B1.1. En relación con la coherencia, se valoró que el estudiante fuera capaz de mantener conversaciones sencillas enlazando los enunciados con conectores y recursos habituales para contar anécdotas (por ejemplo: *una vez, resulta que, es que; por eso, además*). Sobre la fluidez, se otorgó un valor 2 a aquellos estudiantes que a pesar de cometer errores esporádicos pudieran hablar de

[15] Este listado de temas es para tratar a lo largo del nivel B1. En el curso B1.1 se tratan explícitamente algunos de ellos. (Véanse *Anexo II* y *Anexo V*).

forma continuada y comprensible. En cuanto a la corrección, fue calificada con dicho valor las producciones que demostraron poseer un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (es decir, los tiempos de indicativo, con especial atención a la alternancia de pasados y las perífrasis básicas), así como cuando los errores no interfirieran en la comunicación. Asimismo, el alcance fue evaluado con el valor (2) cuando a pesar de cometer errores al asumir riesgos, el repertorio lingüístico del alumno era amplio y le permitía desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse con claridad.

El valor 3 se empleó para la calificación que obtuvieron aquellas producciones que estaban por encima del nivel B1.1. En este rango valor se valoró que la coherencia les permitiera mantener conversaciones colaborando con su interlocutor, siendo capaces de elaborar un discurso claro y coherente, con un uso adecuado de mecanismos de cohesión, que incluyera un variado repertorio de conectores y recursos de cohesión. Igualmente, se otorgó un valor 3 a las producciones cuya fluidez permita a los aprendices expresarse con relativa facilidad, a pesar de cometer errores esporádicos y haya presencia del acento extranjero. En cuanto a la corrección, se incluyó dentro de la banda 3 a aquellos estudiantes que mostraron un control gramatical relativamente alto, esencialmente de los tiempos de indicativo y con atención específica a la alternancia de pasados y al uso de perífrasis básicas. Además, siempre y cuando los errores no provocasen la incomprensión y en ocasiones fueran corregidos. Finalmente, en el plano del alcance, los sujetos calificados con un valor (3) disponían de un repertorio lingüístico que les permitía describir situaciones habituales o experiencias, pudiendo explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión, aunque al asumir riesgos pudieran cometer errores de precisión o selección léxica.

La puntuación final de los estudiantes para considerar superada la tarea fue de 8 puntos. En el *Anexo III* se ofrece una versión simplificada de la rúbrica de evaluación.

1.10.4. Cuestionario de Valoración de las Tareas.

Este cuestionario contiene un total de 5 preguntas, combinando preguntas abiertas y cerradas de tipo mixto (véase *Anexo IV*). Se administró de forma bilingüe (chino-español) en la clase presencial en cuatro ocasiones, una vez que se completaron las tareas de forma virtual. En esta lista de preguntas subyace una reflexión pedagógica del estudiante, además de pretender conocer sus valoraciones. Con el objetivo de

facilitar la comunicación se permite escribir en chino en el apartado final de comentarios. La información obtenida fue útil para complementar las respuestas respecto a la validez y la fiabilidad de las tareas, además de recabar información sobre los valores que aportaba trabajar en la comunidad virtual de aprendizaje.

1.10.5. El *Pretest.*

El *pretest* se diseñó como un instrumento de medida previa siendo una réplica del modelo del examen oral final del curso, que según la normativa del IC Pekín todos los estudiantes han de realizar. Esta prueba se aplicó el primer día de curso y constaba de dos tareas que se realizaban en momentos diferentes de la clase: en primer lugar, los estudiantes debían realizar un monólogo sostenido, mientras que en la segunda actividad tenían que participar en parejas en un *role-play* (véase *Anexo VI*). La duración conjunta de ambas se estima en unos 80 minutos aproximados, aunque puede variar dependiendo del número de estudiantes inscritos en el curso. En caso de que exista un número de estudiantes impar se contempla la formación de un grupo con tres integrantes.

La *Tarea A* fue realizada en dos fases desarrollándose dentro de la primera hora de clase y poseía un doble objetivo: actuar como actividad "rompehielos" y revisar conocimientos del curso previo. Al ser una dinámica de clase 0, el objetivo era que los estudiantes se conocieran realizando una pequeña entrevista (facilitada por el docente) a un compañero de clase en la que debían tomar notas de sus respuestas (fase 1). Posteriormente, dentro de la fase 2, los participantes debían seleccionar al menos cinco de los temas tratados para poder presentar oralmente al compañero al resto del grupo. El valor añadido de esta tarea radica en la revisión de algunos contenidos funcionales, léxicos y gramaticales relacionados con el nivel precedente (A2 del *MCER*). Además, se intentó que "refrescaran" los contenidos ya adquiridos, intentando limitar la sensación de ansiedad o vergüenza a la hora de expresarse en la lengua extranjera. Cada estudiante disponía de unos 5 minutos para entrevistar a su par y tomar notas que le ayudaran a completar la presentación posterior de un minuto de duración. Nuestra intervención en el monólogo fue de manera exclusiva para guiar con preguntas en el caso de que algún estudiante no cumpliera el objetivo de la tarea.

La *Tarea B* (actividad de *role-play*) se inserta al término de la secuencia didáctica del día, coincidiendo con el final de la clase. Consiste en una actividad de

práctica libre que tiene como objetivo trabajar los contenidos léxicos (vocabulario relacionado con los cambios en la vida de una persona); gramaticales (perífrasis verbales) y funcionales (relatar experiencias pasadas) presentados a lo largo de la sesión. Los alumnos dispusieron de un tiempo de preparación previa estimado en unos cuatro minutos para preparar las pautas de la conversación, y no estaba permitido tomar notas, puesto que nuestro propósito fue conseguir una interacción espontánea y no prefijada. El tiempo estimado para dramatizar la tarea ante el resto del grupo fue de unos 2 minutos aproximados.

1.10.6. El *Postest.*

Esta prueba es el examen oral final diseñado para el curso B1.1 del IC de Pekín. A diferencia de las pruebas anteriores, esta fue diseñada por el grupo de profesores coordinadores responsables del nivel. Para nuestra investigación se han seleccionado algunos fragmentos de las mismas a modo de muestra (véase *Anexo VII*), pero no se ofrece el modelo de examen completo existente por formar parte del sistema de evaluación vigente para estos cursos. El citado *postest* se realiza en parejas el último día del curso y su duración aproximada es de 15 minutos. La prueba consiste en la realización de un monólogo con preguntas posteriores sobre un tema y en la realización de una actividad de *role-play*. En caso de que exista un número de estudiantes impar se contempla la formación de un grupo con tres integrantes.

La primera parte de la Tarea 1 planteaba la creación individual de un monólogo a partir de una de las tarjetas que se les presentaban al azar. Para su realización no se permitió la toma de notas y la preparación previa estimada fue de un minuto aproximado. El objetivo que debían alcanzar era hablar sin interrupciones durante unos 2 minutos como máximo sobre el tema propuesto. Una vez finalizada la primera fase, como docente investigador planteamos algunas preguntas relacionadas con los objetivos de aprendizaje del curso del nivel B1.1, siendo nuestro propósito comprobar el grado de adquisición de los mismos.

A lo largo de la Tarea 2 del *postest* los estudiantes debían entablar una conversación con un compañero siguiendo unos roles específicos. Para evaluar los objetivos del aprendizaje, cada pareja eligió entre dos tarjetas con situaciones para interactuar. Tras facilitar un tiempo para su lectura, los alumnos seleccionaron una de las dos situaciones planteadas con el fin de completar una conversación adecuándose a

la situación comunicativa propuesta. No se admitió que los estudiantes tomasen notas, pero sí una preparación previa (estimada en dos minutos) en la que podían dialogar y establecer algunas líneas de actuación. El tiempo máximo previsto para realizar la actividad fue de cinco minutos.

1.10.7. Escala de calificación oral del *pretest* y *postest*.

Ambas pruebas fueron calificadas por nosotros con una escala diseñada por el grupo de coordinadores del nivel B1.1 del IC de Pekín (véase *Anexo VIII*). Dichos ítems de evaluación medían el desempeño de la expresión oral sobre un total de 25 puntos. Para superar la prueba se exigió obtener al menos 13 puntos de forma conjunta (en el caso del *pretest* la suma de las calificaciones obtenidas en las Tareas A y B; mientras que en el caso del *postest* de las Tareas 1 y 2). La calificación del *pretest* y *postest* se formalizó en la clase presencial, justo después de que los estudiantes concluyeran sus intervenciones.

Para el monólogo sostenido se tuvo en cuenta un total de cinco categorías: pronunciación-entonación; fluidez; adecuación; gramática y léxico. Los estudiantes podían conseguir un máximo de 13 puntos en esta tarea. La calificación de las dos primeras categorías fluctúa entre los valores 0 y 2, mientras que, en las restantes, entre los valores 0 y 3.

En relación con la prueba de interacción o *role play* se tienen en cuenta cinco categorías, a saber: la pronunciación-entonación; la adecuación; la fluidez; la interacción y la gramática-léxico sobre un total máximo de 12 puntos. Las tres primeras con una calificación entre 0 y 2; mientras que para los apartados referidos a la interacción y la gramática-léxico se incluye el valor 3.

Como se ha indicado previamente, los rangos o valores que aparecen en la escala son de valor numérico y oscilan entre 0 y 3[16]. Uno de los problemas que se afrontó al realizar la investigación fue la descripción del desempeño en cada banda, puesto que el equipo de coordinación del nivel consigna de forma holística los valores, sin realizar ninguna descripción analítica. De esa manera, una posible distribución de dichas calificaciones holísticas sería la siguiente: el valor 0 se otorgó a los estudiantes que presentan un discurso incomprensible; mientras que en la banda 1 se situaron las

[16] 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 B1.

producciones que no alcanzan el nivel mínimo de desempeño en el curso B1.1. Por lo tanto, superando la prueba y dentro de la banda 2 se emplazaron las producciones adecuadas tanto a los contenidos como a los objetivos de aprendizaje del curso; y finalmente, con el valor 3 se calificaron aquellas intervenciones que ponen de manifiesto un nivel de dominio situado por encima de los objetivos mínimos del curso.

Con el propósito de clarificar el proceso de evaluación del examen oral y poder usar de una forma objetiva la escala que justifique las puntuaciones de los estudiantes; a continuación, se ofrece una propuesta que describe rasgos del posible desempeño en cada banda de dicha escala. Del análisis holístico anterior se desprende que las producciones que se encuentran en el valor 0 y 1 son consideradas insuficientes y no cumplen con el objetivo comunicativo propuesto y se caracterizan por:

- El valor 0 se asigna a las producciones caracterizadas por una ausencia de respuesta o por un discurso confuso e incomprensible, o bien no relacionado con el objetivo comunicativo de la tarea.
- El valor 1 se confiere a aquellas producciones que, aunque incluyan contenidos trabajados, se encuentran por debajo del nivel mínimo exigido. En el discurso están presentes numerosas frases aisladas con ausencia de uso de conectores y la pronunciación no es clara. Igualmente, los estudiantes cuyas producciones se sitúan en la banda 1 utilizan un repertorio lingüístico escaso e impreciso, donde no se hace uso del vocabulario trabajado en las sesiones de clase y en el que la fluidez se ve trabada por constantes repeticiones. En el campo gramatical abundan errores básicos de concordancia y de conjugación, sin mostrar control de los tiempos de indicativo, de la alternancia de pasados o de las perífrasis básicas, por lo que se ven comprometidas tanto la comprensión como la comunicación.

Las producciones que se encuentran dentro de la banda de calificación 2 y 3 son consideradas satisfactorias, cumpliendo con el objetivo comunicativo propuesto y se caracterizan por:

- El valor 2 se otorga a las producciones adecuadas al nivel B1, es decir, en donde el estudiante cumple con el objetivo comunicativo de las tareas propuestas participando en conversaciones sencillas transmitiendo la información requerida. Se observa el uso de conectores para dar coherencia a

su discurso. En relación con la fluidez pueden hallarse en su discurso tanto pausas como vacilaciones al comienzo, además de presentar un visible acento extranjero, aunque estos hechos no impiden ni la comprensión ni la comunicación. En el plano gramatical, los estudiantes calificados dentro de esta banda muestran un control razonable de estructuras gramaticales y de los tiempos del indicativo, de la alternancia de pasados, y de las perífrasis básicas.

- El valor 3 se emplea para las producciones que están por encima del nivel B1.1. Con relación a la coherencia, los estudiantes pueden mantener un discurso continuo y cohesionado, mientras que en el plano de la interacción son capaces de colaborar activamente con el interlocutor, pudiendo llevar el control de una conversación de forma natural. En el plano léxico poseen un repertorio lingüístico amplio y gramaticalmente muestran un alto control de estructuras gramaticales e incluso pueden autocorregirse, aunque es posible que aparezcan errores si se toman riesgos.

1.11. Estructura de la tesis.

Esta tesis doctoral se organiza en seis capítulos que se completan con un apartado bibliográfico y unos anexos de diversa índole que incluyen: los archivos de audio de las tareas realizadas en *WeChat*, ejemplos de todos los materiales utilizados para la recogida de datos cualitativa y cuantitativa, además de los Cuestionarios de Perfil cumplimentados por los sujetos participantes.

En el primer capítulo, a modo introductorio, se realiza una aproximación al contexto socioeducativo en el que se enmarca esta investigación, resaltando el papel de la tecnología y de las TIC en particular, aportando datos específicos que atañen a la República Popular de China y a esta tesis doctoral. Asimismo, se esbozan las variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, definiéndose los conceptos de expresión e interacción oral junto con algunas dificultades que entrañan su enseñanza. En un segundo bloque de la introducción, una vez presentado el problema de investigación que se pretende solucionar a través de un estudio de caso, se define la misión del IC de Pekín y se describe la metodología de

investigación, así como a los sujetos, a los materiales empleados para la recogida de datos y se detallan las distintas fases de la investigación.

El segundo capítulo se centra en China, en la enseñanza del español y su implantación dentro del sistema educativo. Además, se repasan los estereotipos frecuentemente asociados a los estudiantes asiáticos y chinos, intentando despejar el conflicto que existe en la literatura revisada sobre ambos perfiles. El capítulo concluye con una caracterización general del estudiante del IC de Pekín.

A lo largo del tercer capítulo se realiza una revisión metodológica del tratamiento de la expresión e interacción oral, tanto de forma presencial como a distancia, en la historia de la metodología de lenguas extranjeras; para posteriormente centrarse en las oportunidades que ofrecen los ordenadores y las TIC para poder ejercitar las destrezas orales más allá de aula presencial. Además, se presenta el concepto de comunidad virtual de aprendizaje y se analizan los de nuevos escenarios formativos, así como los roles docente y discente en la era digital, finalizando con una aproximación a las tecnologías emergentes para la enseñanza de idiomas.

En el apartado cuarto se examinan específicamente los elementos claves sobre los que gira esta investigación: los nativos digitales en el contexto de China y el caso del IC de Pekín y sus peculiaridades. Asimismo, se definen los objetivos de aprendizaje del curso B1 y se concretan las posibilidades que ofrece *WeChat* como herramienta dentro de un proceso formativo. El capítulo finaliza con una revisión acerca de las posibilidades que puede plantear el uso de la tecnología para el desarrollar las destrezas orales, destacándose las dificultades más frecuentes que afrontan los alumnos sinohablantes al aprender español.

En la quinta parte de esta tesis se presentan y se discuten los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente con respecto al marco teórico analizado en este trabajo. Por último, en las conclusiones, se dan respuestas a las preguntas de investigaciones planteadas a partir del objetivo general. Al mismo tiempo, se corrobora o no la hipótesis de trabajo, y se reflexiona sobre las posibles aplicaciones en el aula de ELE. Como consecuencia de lo anterior, surge la evaluación de nuestra investigación en la acción y se proponen futuras indagaciones con cuestiones no resueltas totalmente en nuestro problema de investigación.

CAPÍTULO 2. EL ESPAÑOL EN ASÍA Y CHINA. LOS ESTUDIANTES ASIÁTICOS Y CHINOS, SU CARACTERIZACIÓN EN EL CONTEXTO.

2.1. Apuntes sobre el español y su situación en Asia y China.

Como ya se ha señalado en el capítulo introductorio, las perspectivas de crecimiento del español son halagüeñas y el número de estudiantes a nivel mundial, a pesar de la coyuntura socioeconómica que se ha vivido en los últimos años, tiende al alza (Instituto Cervantes, 2016). Históricamente, en la región Asia-Pacífico la presencia e influencia del español ha estado lejos de la que han ejercido otras lenguas europeas, en especial el inglés y el francés. El peso económico y político en el mundo de esta zona geográfica ha ido en ascenso desde las últimas décadas del siglo anterior, por ello, y en aras de impulsar el estudio de la lengua española e intentando contrarrestar el desequilibrio con otras lenguas, la política exterior española ha otorgado una gran importancia a la promoción de la lengua española y de los estudios hispánicos en dicha región (González Puy, 2012; Otero, 2004). Fruto de ello han sido la apertura de Institutos Cervantes en la zona, el refuerzo de los programas de lectorados en universidades, y un refuerzo general de la acción cultural.

En el caso de China, se puede afirmar que el español no es una lengua mayoritariamente elegida por el alumnado sinohablante a la hora de aprender una lengua extranjera. Las dos lenguas más estudiadas en la República Popular China son el inglés, con una cifra estimada en alrededor de 300 millones de alumnos (Tan, 2015) y el japonés, que supera el millón de estudiantes, concretamente 1.046.000 (Yoshikawa, 2013). En el caso de otras lenguas europeas, el español se encuentra posicionado detrás del francés, con un número estimado de 100.000 estudiantes (Ambassade de France en Chine, 2016) y del alemán que cuenta con alrededor de 45.000 alumnos (Goethe Institut, 2015). Según los datos facilitados por la Consejería de Educación y reseñados en *El español una lengua viva: Informe 2016* (Instituto Cervantes, 2016), un total de 34.028[17] estudiantes aprendían español a finales de 2015; una cifra que comprendía solamente a los estudiantes de formación reglada (universitarios, enseñanza primaria, secundaria y formación profesional y alumnos del Instituto Cervantes de Pekín), no incluyendo a los estudiantes que a lo largo de la amplía geografía china estudian español en cualquier centro de enseñanza no reglada como las academias de idiomas, o las escuelas vocacionales. Un dato importante que habría que señalar en este apartado es

[17] Se ha descubierto un error en la suma de estudiantes que aparece en el informe del Instituto Cervantes *El español una lengua viva 2016*. En este documento aparece reflejado que el total de estudiantes asciende a 31.154, si bien la suma total de los datos recogidos en el citado informe es 34.028 alumnos.

que tanto el chino mandarín como el español son las dos lenguas nativas más habladas en el mundo (Moreno Fernández y Otero, 2013). Asimismo, las previsiones estiman que en el año 2030 el 7.5% de la población mundial será hispanohablante (Instituto Cervantes, 2016).

2.2. Historia y evolución de la enseñanza del español en China: Fases y etapas.

A lo largo de la historia, la presencia de la lengua española en territorio chino puede considerarse testimonial y anecdótica. Como indica Fisac (2000: 1): "no existe, una tradición antigua de enseñanza del español en China", debido en gran parte tanto a la distancia geográfica como a la falta de relaciones diplomáticas, que no comerciales, con España y especialmente América Latina. Este hecho se prolonga hasta la primera mitad del siglo XX, una época donde el aprendizaje de lenguas extranjeras en China ya había comenzado, pero donde el español no gozaba de la popularidad que en ese momento ostentaban lenguas como el ruso, el inglés, el francés y el alemán, que solían concentrar la preferencia y el interés del alumnado (Fisac, 2000; González Puy, 2012; Marco y Lee, 2010).

Si bien no hay unanimidad en la literatura (Fisac, 2000; González Puy, 2012; Huang, 2014; Lu, 2005, 2014; Marco y Lee, 2010; Querol, 2014) acerca de las fases en las que podría dividirse la historia y evolución de la enseñanza del español en China, en esta tesis se proponen cuatro etapas con diferentes características. La primera de ellas estaría comprendida entre 1952 y 1966 considerándose una etapa de acercamiento; mientras que el siguiente período sería una época de claroscuros que abarca desde 1966 hasta el año 1986. El tercer bloque (1986-2005) sería una fase de recuperación, para entrar a partir de esa fecha (2005) en una nueva etapa de consolidación.

2.2.1. Acercamiento (1952-1966).

Habría que remontarse hasta el año 1952 para tener constancia de un primer intento de insertar la enseñanza de la lengua española en territorio chino, puesto que fue ese año el de la fundación, en el seno de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín, del primer departamento de español. Este hecho estuvo motivado por la celebración de una conferencia internacional a la que iban a acudir representantes hispanoamericanos procedentes de Chile, Colombia, Perú, Ecuador y México. Con tal

fin, las autoridades decidieron formar a un grupo de traductores de otras lenguas para que pudieran atender a los participantes (Fisac, 2000; González Puy, 2012; Otero, 2004). Este hito se encuadra dentro de una primera etapa de acercamiento y creciente interés por el estudio de la lengua española que se prolongó hasta el año 1966, fecha que coincide con el cierre de las universidades y la expansión del maoísmo.

Asimismo, dentro de este período se sitúa la llegada de Ataulfo Melendo y María Lecea, profesores pioneros en la enseñanza del español en el año 1955. Al año siguiente se graduó la primera promoción de estudiantes en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. En el año 1959 se fundó la Facultad de Español en Pekín y en ese mismo año vieron la luz tanto el primer diccionario español-chino como la publicación del *Manual de la gramática española*, redactado por Zhang Xiongwu. En 1960, la República Popular China estableció relaciones diplomáticas con Cuba y se publicó el primer manual para la enseñanza del español (*Español*) en 1962. Este pujante desarrollo tuvo continuidad mediante los intercambios estudiantiles con Cuba, a los que se sumaron la apertura de departamentos de español y la implantación de la carrera de Filología Hispánica en diferentes universidades del país (Fisac, 2000; Huang, 2014; Lu, 2005, 2014; Marco y Lee, 2010).

2.2.2. Claroscuros (1966-1986).

Un segundo período que podría considerarse de luces y sombras se extiende entre 1966 y 1986. Los avatares históricos vividos durante la Revolución Cultural supusieron el ya mencionado cierre de los centros universitarios y la paralización de la educación superior, lo que supuso un freno a la consolidación de los incipientes estudios hispánicos en China. A pesar del fuerte control sobre todo lo que llegaba de Occidente, a partir de 1972, la situación comenzó tímidamente a cambiar con la readmisión de estudiantes en las universidades y la organización de algunos cursos de español. Al año siguiente, en 1973, se reestablecieron las relaciones diplomáticas con España y los países latinoamericanos, volviendo a tomar impulso la realización de intercambios culturales y económicos especialmente con los países latinoamericanos. (Fisac, 2000; González Puy, 2012; Huang, 2014; Lu, 2014).

Este auge vivido en los años setenta sufrió un nuevo retroceso a comienzo de la década de los ochenta, debido a la nueva política de reforma y apertura al exterior donde primaba la enseñanza de la lengua inglesa y aquella de los países del entorno. En 1982,

el citado proceso reformista redujo a tan solo 7 el número de centros universitarios que impartían español y conllevó el consecuente descenso en el número de estudiantes, con lo que muchos profesores se vieron obligados a buscar nuevos horizontes profesionales. Estos hechos representan un nuevo obstáculo en la consolidación y avance del español que había tomado impulso con la reorganización de los cursos universitarios tras la Revolución Cultural (Huang, 2014; Lu, 2005, 2014).

2.2.3. Recuperación (1986-2005).

La tercera etapa (1986-2005) corresponde con una recuperación tanto en el interés como en el crecimiento de la lengua española. Siguiendo a Lu (2014), el comienzo está marcado por la ampliación de la política china de reformas enmarcada dentro del *VII Plan Quinquenal Nacional* (1986-1990), la cual incluía el estudio de otras lenguas extranjeras más allá de las decretadas en el período anterior (es decir, el inglés y lenguas del entorno). En esta fase, la enseñanza del español se continuó concentrando mayoritariamente en el contexto universitario, observándose una lenta recuperación que se fue afianzando a lo largo de la década de los noventa. De esta forma, en 1999, un total de 12 centros universitarios volvían a ofrecer la licenciatura de español (Lu, 2005), cuyos planes curriculares fueron rediseñados entre 1998 y 2000 debido a las carencias en ellos detectadas. Además, se impulsó un plan de capacitación y actualización de los docentes universitarios con la idea de homogeneizar sus aptitudes en las puertas del nuevo siglo (Lu, 2014; Marco y Lee, 2010).

Como indica González Puy (2012), a finales del siglo XX se pueden contabilizar un total de 1500 estudiantes de español en el marco de la enseñanza superior reglada, cuyas salidas profesionales principales solían ser empleos relacionados con la esfera pública, ministerios, universidades, centros específicos de investigación y grandes empresas públicas (Huang, 2014). Un hecho que contribuye a reforzar y promocionar la posición de la lengua española está relacionado con el potencial económico que ofrece. A partir del año 2000, China intensifica sus contactos con el exterior iniciándose una tendencia creciente que propiciaba los contactos, las inversiones y las relaciones e intercambios de índole comercial entre China y los países hispanohablantes. La necesidad de profesionales cualificados sirvió como catalizador para un nuevo despegue de los estudios de español y la apertura de nuevos departamentos en diferentes centros universitarios (González Puy, 2012; Lu, 2014; Marco y Lee, 2010).

Otro hecho digno de mención en este tercer período estaría relacionado con el campo de las publicaciones vinculadas a los estudios de español. Gracias a la labor investigadora de los docentes chinos, a finales de los años ochenta aparecen en el mercado editorial nuevos manuales de referencia relacionados principalmente con la gramática, la literatura y la traducción[18], que tienen su máximo apogeo cuando Dong (1999) comienza la publicación de la colección *Español Moderno*[19], manual actual de referencia en el contexto sinohablante universitario para el aprendizaje del español.

2.2.4. Consolidación (actualidad).

La última etapa relacionada con la historia y evolución de los estudios de español en China dio comienzo en el año 2005 y continúa hasta la actualidad. Este período final viene acentuado por el cambio en las directrices de la política exterior española, que desea aumentar tanto su presencia institucional como reforzar la enseñanza del español en la zona Asia-Pacífico, siendo China en particular considerado un país prioritario (González Puy, 2012). A lo largo de esta nueva fase de consolidación, la postura de la acción cultural española se ha traducido en la apertura de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín en 2005, la inauguración del Instituto Cervantes de Pekín en 2006, la invitación a España como país central de la Feria del Libro de Pekín (2009) y la apertura de la Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghái en 2012.

Igualmente, dos secciones bilingües, dependientes de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, han comenzado a impartir español en el contexto de la enseñanza secundaria durante estos años. Asimismo, en el ámbito formativo, la Consejería de Educación, el Instituto Cervantes, y los departamentos de español de algunas universidades chinas están organizando numerosos cursos, jornadas de formación y encuentros de profesores (Nankín, Pekín, Harbin y Hong Kong) que dinamizan y fortalecen el papel del español y su docencia en el contexto sinohablante.

---

[18] Ejemplos de estos manuales serían: *Nuevo curso de gramática española práctica* (Sun Yizhen, Ed. Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái, 1987)**.** *Historia de la literatura latinoamericana* (Zhao Deming *et al.*, Ed. Universidad de Pekín, 1989), *Curso de traducción del chino al español* (Zhao Shiyu *et al.*, Ed. Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras, 1989).

[19] Se han publicado nueve ediciones de esta colección, realizándose la última de ellas en el año 2013.

2.3. Estudiar español en China: formación reglada y no reglada.

Como complemento al cambio de orientación de la política exterior española y reforzando el avance del interés por la lengua, Lu (2014) indica que en el ámbito universitario chino se contabilizan alrededor de 60 centros universitarios dentro de China continental que ofertan la lengua española en sus programas formativos; además, 12 universidades ofrecen estudios a nivel de Máster y tres de ellas incluyen cursos de español a nivel de Doctorado. Como resultado de lo anteriormente expuesto, se constata un crecimiento exponencial de estudiantes en la última década, lo que supone un ascenso superior al 86% si se toman como referencia los 4.236 estudiantes que cursaban estudios de español en el año 2005 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 153) y se compara con los "31.154 estudiantes contabilizados en el curso académico 2012/13" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014: 153).

En conclusión, si bien por motivos de difusión y popularidad la lengua española en China ha sido tradicionalmente considerada como lengua minoritaria *xiao yu zhong* (González Puy, 2012), al analizar los datos anteriores se desprende que la tendencia está empezando a invertirse de una forma evidente desde el año 2005 y tanto el panorama actual como las previsiones que se vislumbran son prósperas y brillantes. En la actualidad, según la información facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), se estima que 58 centros universitarios distribuidos por toda la geografía china ofrecen licenciatura en español, mientras que se puede cursar la diplomatura de español (equivalente a la Formación Profesional Superior) en 28 entidades universitarias.

En el ámbito de la Educación Secundaria y Bachillerato, además de las dos secciones bilingües radicadas en Pekín y Jinan, un total de 61 escuelas ofertan lengua española en sus planes de estudio. Desafortunadamente, no existen datos consistentes en relación con el número de estudiantes de español como ELE/L2 dentro del contexto de la Educación Primaria en China continental. Las líneas maestras de la expansión futura han de seguir una doble vía: la ampliación del número de departamentos universitarios y la inserción del español dentro de los planes curriculares en la enseñanza primaria y secundaria.

Junto a los datos anteriores, habría que añadir que en los últimos años se ha observado un crecimiento del número de centros privados que ofrecen la oportunidad de estudiar español por toda la geografía china (González Puy, 2012; Lu, 2014). Debido al

carácter privado de estos centros no se han podido obtener datos fiables con respecto al número de estudiantes. A modo de ejemplo, en la ciudad de Pekín, la mayoría de estos centros suelen ofertar cursos de preparación al examen DELE, además suelen tener convenios y programas con agencias especializadas en turismo idiomático para llevar a cabo estancias en escuelas de español en países hispanohablantes.

2.4. El español en el IC de Pekín.

Desde el 14 de julio de 2006, como fruto de la política de expansión y refuerzo en la zona Asia-Pacífico, el IC cuenta con una sede en Pekín que se encuentra situada en el barrio de *Chaoyang* en el denominado *Edificio Instituto Cervantes*. Cuenta en sus instalaciones con un auditorio, una sala de exposiciones, una biblioteca, veinte aulas y un aula multimedia repartidas a lo largo de 3.200 m^2. Asimismo, dando continuidad al centro pekinés, la acción cultural y académica del IC en China se vio reforzada con la apertura de la biblioteca Miguel de Cervantes en Shanghái[20] en el año 2012.

Los objetivos marcados no solo se centran en la difusión de la lengua y la cultura en español, sino también como un intento para establecerse como una plataforma abierta al diálogo con personas e instituciones de la República Popular China, contribuyendo así a fomentar el conocimiento y enriquecimiento mutuo. El IC de Pekín es sede permanente de los DELE, del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Extranjera (en adelante, SIELE) y de la prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (en adelante, CCSE) dirigida a todas aquellas personas que quieran obtener la concesión de la nacionalidad española.

En el caso del IC de Pekín, la evolución en el número de matrículas tiene un carácter ascendente desde su apertura en el año 2006, alcanzando su máximo histórico durante el año académico 2010-2011 al alcanzar un total de 4.758 matrículas. De esa manera, el IC de Pekín, ha seguido los patrones de progresión general referentes al número de matrículas de español dentro de la red de centros IC, en los que se multiplicó por trece el número de estudiantes en el período comprendido entre 1993 y 2014 (Instituto Cervantes, 2016).

[20] Para ampliar información sobre las actividades del Instituto Cervantes en Shanghái se puede visitar: http://biblioteca-shanghai.cervantes.es/es/sobre_nosotros_espanol.htm. [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Como se observa en el Gráfico 1, en los cinco últimos cursos académicos, tras el aumento de inscripciones experimentado durante el año académico 2010-2011, las matrículas totales se han estabilizado más allá de las 4.000 anuales. Asimismo, a lo largo de los cursos 2014-2015 y 2015-2016 (períodos en los que se realizó esta investigación), las cifras exactas fueron de 4.121 y 4.073 matrículas respectivamente; mientras que las inscripciones en los exámenes DELE en dichos años académicos superaron la cifra de 4.200 candidatos. Los datos anteriores ofrecen una idea de la consolidación y estabilidad del centro pekinés.

Dentro de los cursos de español general, marco en el cual se inserta la investigación de esta tesis, el IC de Pekín ofrece cursos generales de lengua española en módulos de 60 horas desde el nivel A1 hasta el C1 para adultos y en módulos de 30 horas desde el nivel A1 hasta el B1 para adolescentes y niños.

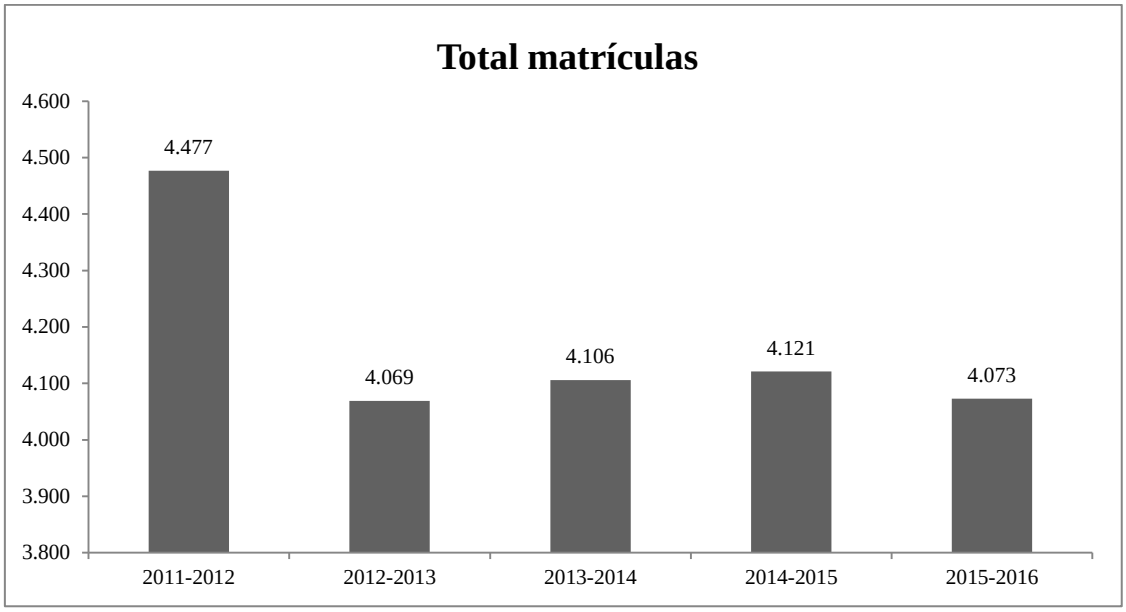


Gráfico 1. Matrículas totales del IC de Pekín en el período 2011-2016. Elaboración propia.

Las propuestas formativas para adultos se ofrecen en tres modalidades: los intensivos, que poseen una carga lectiva de 20 horas a la semana; los cursos regulares con una dedicación de 5 horas a la semana distribuidas en clases intersemanales de 2,5 horas de duración y, por último, los cursos de fin de semana, que cuentan con una carga lectiva similar a los anteriores bien en sábado o domingo. La investigación en la acción

de esta tesis se centra en estudiantes de español de nivel B1 del *MCER* en modalidad intensiva.

2.5. El aprendiz asiático de lenguas.

Tanto en el campo de las ciencias y las matemáticas, como en el del aprendizaje de lenguas son numerosos los estudios que persiguen determinar el perfil de un estudiante al que la literatura ha calificado de forma general como asiático (Biggs, 1998; Chen y Wang, 2016; Chiu, 2009; Ho, 2009; Leung, 2001; Mook, 2006; Stevenson y Stigler, 1992; Wong, 1996, 1998). En la mayoría de estas investigaciones subyace lo que se ha dado en llamar la paradoja del estudiante asiático (*Asian Learner Paradox*); es decir, se intenta dar respuesta al éxito que los estudiantes de dicha zona geográfica obtienen en pruebas de evaluación internacionales como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study)*, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) o PISA (*Programme for International Student Assessment*), en un ambiente de aprendizaje, en principio, poco favorable para conseguir metas tan elevadas.

En términos generales, bajo una perspectiva occidental, los entornos ideales de aprendizaje se caracterizan por poseer clases reducidas en las que se fomenta la formación de grupos de trabajos, realizar actividades cooperativas y promover el pensamiento crítico dentro de un clima abierto en el aula con profesores facilitadores (Chen y Wang, 2016; Mok, 2006; Ryan y Loiue, 2007). Por el contrario, en Asia predominan las aulas con grandes grupos de estudiantes con una enseñanza centrada en los contenidos más que en el proceso. Asimismo, en la literatura revisada acerca de este fenómeno se asigna al alumnado oriental un papel eminentemente disciplinado y pasivo, que desemboca en un aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo principalmente orientado hacia la superación de los exámenes (Biggs, 1994; Dahlin y Watkins, 2000; Ho, 2009; Leung, 2001; Liu, 1998; Mok, 2006). Además, el rol del docente es capital dentro de este contexto, puesto que además de ser considerado como objeto de reverencia, es la fuente de la que emana el conocimiento a través de clases de tipo magistral (Ho, 2009; Liu, 1998; Mok, 2006).

En los estudios revisados (Biggs, 1998; Chiu, 2009; Ho, 2009; Leung, 2001; Mook, 2006; Stevenson y Stigler, 1992; Wong, 1998) aparecen dos términos frecuentemente relacionados y que, a veces, son usados indistintamente como sinónimo

de asiático; de esta manera, hallamos abundantes referencias a los estudiantes del este de Asia (*East Asian Learners*), o bien a alumnos influenciados por una cultura de herencia confuciana (*Confucian Heritage Culture*). Un análisis en detalle demuestra que, en realidad, las investigaciones se centran mayoritariamente en estudiantes chinos y en menor medida en alumnos japoneses, taiwaneses y hongkoneses, lo que puede conducir a generalizaciones incorrectas, falsas conclusiones y, en definitiva, a fomentar los estereotipos.

El hecho de etiquetar a más de tres mil millones de personas que poseen desde culturas de aprendizaje a lenguas diversas (Cortazzi y Jin, 2002) en muy diferentes contextos socioeducativos (Chan y Rao, 2009; Ryan, 2016; Ryan y Louie, 2007) es sumamente complejo y probablemente ineficaz. La búsqueda de una definición o caracterización de un perfil de estudiante que atiende a un patrón homogéneo de aprendizaje y comportamiento surge, como indican Karamadivelu (2003), Littlewood (2000), Ryan (2016) y Ryan y Louie (2007), de una visión simplista basada en un etnocentrismo occidental y del predominio de su cultura de aprendizaje que enfatiza la superioridad de su modelo y sus valores al comparar los dos modelos educativos.

Por lo tanto, es incuestionable que los alumnos asiáticos presentan diferentes peculiaridades y el hecho de clasificarlos bajo un calificativo tan amplio se traduce en una peligrosa forma de crear estereotipos, los que indudablemente inducen a conclusiones erróneas, dado que nos encontramos ante un multitudinario grupo que comparte una localización geográfica distante, que abarca desde la India a Japón (Kuramadivelu, 2003; Littlewood, 2000). A pesar de que al analizar sus sistemas educativos puedan hallarse algunos rasgos comunes, especialmente en China, Corea, Hong Kong, Japón, Singapur y Taiwán que poseen un sustrato de cultura de herencia confuciana (Chiu, 2009), se hace necesario analizar cada caso o país de forma específica.

2.6. El estudiante chino y su perfil.

La República Popular China es un país geográficamente muy extenso que alcanza casi 10 millones de km^2 (cuarto mayor del mundo) y posee fronteras físicas con 14 países. Es un país multilingüe (véase *Anexo IX*) en donde el chino mandarín (*putonghua*) además de ser la lengua oficial en todo el país es la más extendida demográficamente. Junto al mandarín coexisten numerosos dialectos y lenguas de

minorías; igualmente, en diferentes provincias o regiones existen otras lenguas co-oficiales entre las que destacan el *yue* o cantonés (en la zona de Guandong), el *wu o* shanghainense (en la zona de Shanghái) y el *mimbei* (provincia de Fuzhou). En relación con cuestiones demográficas, China cuenta con más de mil trescientos millones de habitantes que se agrupan en 56 etnias diferentes, siendo la etnia *han* la mayoritaria (Chen y Wang, 2016; Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2016; World Bank, 2016).

De la misma forma que sucede en el caso del estudiante asiático, la cuestión de establecer una caracterización definitiva y globalizadora de un grupo que presenta un crisol de datos sociodemográficos tan variados puede resultar igualmente complicado como discutible, ya que no solamente nos encontramos ante la nación más poblada del mundo, sino que son apreciables tanto numerosas diferencias étnicas como un diverso panorama multilingüe, al que además habría que añadir toda otra serie de factores individuales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la edad, las diferentes culturas de aprendizaje, el lugar de residencia, la formación, etc.

Como ya se he hecho referencia en el capítulo anterior, la literatura específica sobre el estudiante chino y sus características puede llegar a resultar confusa, puesto que la mayoría de ocasiones, el paraguas temático chino no se limita únicamente a sujetos de nacionalidad china que provienen de China continental, sino que se incluyen también a aquellos que están influenciados por una base cultural confuciana y que pueden tener otra nacionalidad (Hong Kong, Singapur o Taiwán). Es lo que en la literatura revisada se conoce como la paradoja del estudiante chino (*Chinese Learner Paradox*) y que aparece tratada en diversos estudios (Chen y Wang, 2016; Mok, 2007; Starr, 2012; Tan, 2011; Tang y Williams, 2000; Watkins y Biggs, 1996, 2001).

De forma similar al caso de los estudiantes asiáticos, estos autores resaltan la discordancia existente entre los exitosos resultados de aprendizaje que obtienen, bien estudiantes de nacionalidad china, bien de cultura herencia confuciana, utilizando unos métodos de aprendizaje aparentemente superficiales que no profundizan en la comprensión y que se desarrolla en unas condiciones educativas muy diferentes a las de contexto europeo, estadounidense y en menor medida australiano que suelen tomarse como referencia o modelo de valor. Lo que desde una visión etnocentrista y de superioridad cultural occidental debería reflejarse en pobres resultados de aprendizaje, muestra a estudiantes que alcanzan un nivel de logro superior al resto, lo que obliga a

replantearse y analizar las percepciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se dan en las aulas chinas y los estereotipos negativos vinculados a ellas.

Dado el contexto anterior, y explicadas algunas de las dificultades que se han encontrado al efectuar una revisión bibliográfica de la literatura, que busca definir tanto al estudiante asiático como al chino; a continuación, se presentan las dos visiones contrapuestas que caracterizan a este tipo alumnos. Por una parte, se halla la caracterización de un estudiante de corte tradicional que correspondería al alumno del modelo confuciano; mientras que, por otra, se presenta el perfil de un estudiante más apegado a las visiones occidentales y que se podría clasificar como integrante de una nueva generación.

2.6.1. El modelo confuciano para la enseñanza.

Confucio fue un funcionario chino de alto nivel que vivió entre 551 y 479 (a. de C.) y que originó una corriente filosófica que ha ejercido una enorme influencia en las prácticas y actitudes tradicionales, no solamente de China, sino de todo el este de Asia (Starr, 2012). Como indican Hofstede y Bond (1988) y Rajaram (2014), a diferencia del taoísmo o el budismo, las enseñanzas de Confucio no comenzaron como una religión, sino más bien eran un compendio de reglas pragmáticas y de lecciones de ética práctica para la vida diaria. De la propagación de sus ideales y valores surgió una corriente que puede llamarse confuciana y que puede definirse así:

> Confucianism is basically the behavioural or moral doctrine that relies on the teaching of Confucius regarding human relationships, virtuous behaviour, social structures and work ethics. In Confucianism, rules are spelled out for an individual's social behaviour, governing the entire range of human interactions in society."[21] (Rajaram, 2014: 246)

Si partimos de los principios filosóficos del confucianismo, autores como Ballard y Clanchy (1991), Carson (1992), Flowerdew (1998), Fox (1994), Hammond y Gao (2002), Hu (2002) y Liu (1998) han perfilado a un estudiante que se asocia a un modelo educativo tradicional y que en la literatura revisada aparece denominado generalmente como estudiante de herencia de cultura confuciana. En rasgos generales estos estudiantes tradicionales se caracterizan por:

[21] Traducción propia: "El confucianismo es básicamente la doctrina conductual o moral basada en las enseñanzas de Confucio con respecto a las relaciones humanas, el comportamiento virtuoso, las estructuras sociales y la ética del trabajo. Dentro del confucianismo, las reglas se explican para el comportamiento social de un individuo, gobernando toda la gama de interacciones humanas dentro de la sociedad".

1) Tener una actitud pasiva ante el aprendizaje y ser poco creativos.
2) Buscar un ambiente de aprendizaje donde prime el concepto de armonía, en el que subyacen el miedo a perder la cara y el respeto a la autoridad del profesor, que raras veces es cuestionado. En ese sentido es poco frecuente la formulación de preguntas al docente debido al miedo que puede suponer cuestionar una idea que conlleve su descrédito, lo que acaba repercutiendo en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.
3) Orientar el aprendizaje hacia la superación de un examen, enfatizando las calificaciones frente al aprendizaje en sí.
4) Abusar de la memorización y del aprendizaje de tipo repetitivo, lo que repercute en una adquisición superficial del conocimiento.
5) No buscar ni adoptar más estrategias de aprendizaje que las que les han sido facilitadas por el docente, sin llegar a plantearse la validez de las mismas.

2.6.2. Los estudiantes de la nueva generación.

El desarrollo social y económico que ha experimentado la República Popular China en los últimos treinta años ha ido progresivamente modelando e influenciando los valores y las normas culturales, lo que conlleva replantearse el concepto del aprendiente chino, tal y como se desprende de la siguiente cita:

> Stereotyped descriptions of instructional and learning approaches of mainland Chinese students cannot be generalized and based on scholars' reports decades ago due to the rapid and profound shifts in social, cultural and economic conditions in China.[22] (Rajaram, 2013: 5)

Como contraposición al modelo anterior se hallan en la literatura sobre el estudiante chino trabajos que destacan evidencias, peculiaridades y características opuestas al estudiante de corte tradicional confuciano. Biggs (1996), Clark y Gieve (2006), Chan y Rao (2009), Ryan y Louie (2007), Shi (2006) y Watkins y Biggs (2001) caracterizan al que podría definirse como el nuevo modelo de estudiantes chino destacando en ellos las siguientes virtudes:

[22] Traducción propia: "No pueden generalizarse las descripciones estereotipadas de enfoques instructivos y de aprendizaje de los estudiantes chinos continentales que tienen como base informes de académicos de décadas pasadas, debido a los rápidos y profundos cambios en las condiciones sociales, culturales y económicas que se han producido en China".

1) Adoptar un papel activo en su aprendizaje.
2) Formular dudas y preguntas en el aula, además de interesarse por un desarrollo óptimo de su capacidad de pensamiento crítico.
3) No orientar su aprendizaje exclusivamente hacia la superación de un examen.
4) Estar abiertos a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y ser capaces de adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza.
5) Usar la memorización como una forma estratégica de comprensión que redunda positivamente en la adquisición y el aprendizaje.

De las descripciones anteriores se desprenden notables diferencias entre ambos perfiles, estudiante de corte tradicional y estudiante de la nueva generación, subrayándose diferencias que resaltan valores completamente contrapuestos y antagónicos.

Además, dentro de esta visión panorámica habría que añadir una variable que en los estudios anteriores no es tenida en cuenta, pero que tiene un alto valor en esta investigación, como sería la presencia mayoritaria en las aulas actuales de los llamados *millennials* o miembros de la generación del milenio [23] (Oblinger, 2003). Asimismo, en el caso chino hay un matiz social importantísimo, como es el hecho de la coincidencia temporal con la primera generación de la política del hijo único instaurada en 1979 en la República Popular China en aras de promover la economía y limitar la población (Starr, 2012). Socialmente, este hecho ha derivado en la denominada cultura de "los pequeños emperadores" (Keith y Simmers, 2013; Starr, 2012) que en la actualidad están soportando una gran presión social y familiar debido a las esperanzas depositadas en ellos. Estos sujetos poseen unas características y valores muy particulares, altamente influenciados por la cultura occidental, que difieren de las generaciones chinas precedentes, tal y como definen Yi, Ribbens y Norman (2010: 601): "*The generation born in the 1980s is believed to be the spoiled generation that highly values materialism and self-realization, due to being the only child in the family as a result of the "One Child" policy"*[24].

[23] Aunque existe controversia acerca de la delimitación temporal de esta generación, de forma general son considerados miembros de esta generación los nacidos a partir de 1981 hasta el año 2000.
[24] Traducción propia: Se denomina a la generación nacida en los años ochenta como la generación mimada, ya que valora altamente el materialismo y la autorrealización, debido a que las familias cuentan

Dentro de la revisión bibliográfica sobre los *millennials* en el contexto sinohablante nos encontramos con estudios esencialmente de corte exploratorio que, mayoritariamente, han sido realizados entre universitarios chinos con el denominador común del grupo generacional al que pertenecen (Anglada y García, 2014; Keith y Simmers, 2013; Mok, Wen y Dale, 2016; Yi, Ribbens y Norman, 2010) y complementan a otros realizados con una perspectiva más antropológica (Moore y Chang, 2014; Russell, 2016; Tung y Foo, 2015). A pesar del diferente objetivo que persiguen, más allá de mostrar determinados resultados de aprendizaje, todos ellos delimitan unas peculiaridades, hábitos y conductas que complementan el perfil del nuevo modelo de estudiante chino, presentando una evolución del mismo. Algunas características que podemos señalar son:

1) Son conocedores y usuarios de la tecnología, además suelen disponer de múltiples dispositivos electrónicos con conexión a Internet, siendo el teléfono móvil su dispositivo preferido. Un análisis de los datos en términos absolutos demuestra el enorme grado de penetración que tiene la telefonía móvil en China, con una cifra estimada de 1.300 millones de usuarios (Internet World Stats, 2015), de los que alrededor de 277 millones se corresponden con usuarios menores de 25 años (Tung y Foo, 2015).
2) Los jóvenes chinos pasan una media de 27 horas semanales conectados a Internet y la mitad de ellos comprueban sus dispositivos cada 15 minutos. Lo que acentúa el valor de las propuestas que incluyan el uso de los dispositivos móviles en el aprendizaje (Cao y Xue, 2014; Shen, 2017).
3) La conectividad a Internet y el acceso a diversas fuentes de información ha propiciado una apertura hacia al exterior que difiere de la visión menos global de generaciones previas. Empieza a primar el individualismo frente al colectivismo y la sociedad se ve influenciada por nuevos estilos y hábitos de vida y consumo, aunque este este hecho no significa que se abandonen los valores ligados a las tradiciones y costumbres (Russell, 2016).
4) Son miembros de una sociedad progresivamente más global, en donde el papel internacional de China se ha visto fortalecido. Sus expectativas personales y profesionales son altas y tienen que afrontar una dura

desde este período con un solo hijo por familia, como resultado de la implementación de la *política del hijo único*.

competencia, tanto por presión social como familiar. Por otra parte, el mercado laboral actual muestra signos de saturación, con un exceso de titulados que no ven cumplidas sus perspectivas laborales, lo que conlleva a situaciones de descontento y estrés (Cao y Xue, 2014; Russell, 2016).

5) El valor que las familias chinas otorgan a la educación es importantísimo y repercute de forma directa en la economía familiar[25]. Por ejemplo, existe un enorme interés por aprender lenguas extranjeras, en el caso del inglés, se estima que el 90 % de los estudiantes actuales son miembros de la generación *millennials*. Asimismo, el número de estudiantes chinos que cursan estudios en el extranjero no ha parado de crecer en la última década. Siguiendo los datos proporcionados por Statista (2017) puede comprobarse que desde el año 2005 hasta el año 2015 las cifras han sufrido un ascenso y evolución constante. De ese modo, se cifran en 118.000 los estudiantes que cursaron estudios en el exterior a lo largo del año 2005, mientras que en 2015 se estima que fueron 523.000 los alumnos que realizaron estudios fuera de la República Popular China.

2.6.3. Los estudiantes chinos de español del Instituto Cervantes de Pekín.

A la vista de lo expuesto con anterioridad, las características sociodemográficas chinas son muy amplias, ricas y diversas, por lo que clasificar al alumnado es sumamente complejo y fomentaría claramente los estereotipos. En esa línea, Cortazzi y Jin (2002) introducen el término de culturas de aprendizaje que pueden definirse como el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto educativo determinado. Igualmente, la gran mayoría de estudios revisados se circunscriben a la educación reglada, estando principalmente relacionados con un contexto universitario, mientras que esta investigación se realiza en el Instituto Cervantes de Pekín que ofrece cursos generales de español basados en una metodología comunicativa y alejado de una enseñanza de la lengua y la cultura desde un punto de vista filológico y tradicional.

[25] Para una visión más completa sobre este asunto se recomienda consultar https://www.linkedin.com/pulse/chinas-booming-education-industry-ashley-galina-dudarenok. [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Galloso (2014) y García y Messenguer (2011) esbozan la situación de los departamentos de español en las universidades chinas, que puede utilizarse como elemento de contraste a la realidad que se vive en las aulas del IC de Pekín. De forma general, dentro de los estudios filológicos, las asignaturas suelen corresponderse con la práctica intensiva de alguna destreza (lectura, audición, expresión oral y escrita); el claustro suele ser mixto (profesorado nativo de algún país hispanohablante y profesores chinos con una titulación en *Filología Hispánica*), por lo que es una práctica habitual que la enseñanza de los contenidos gramaticales recaiga en el profesorado de nacionalidad china, mientras que las destrezas orales suelen ser impartidas sistemáticamente por el profesorado de origen hispanohablante.

En el IC de Pekín no existe una división a la hora de trabajar las destrezas lingüísticas, ni tampoco un tratamiento preferencial por la gramática. Además, se sigue una metodología eminentemente comunicativa con un enfoque orientado a la acción con profesorado en su totalidad nativo. Los estudiantes conocen estas diferencias, siendo conscientes al matricularse en un curso de la metodología que encontraran en las aulas y que difiere de la que están habituados. En este sentido los estudios realizados por Falero (2014), García (2015) y López Tapia (2012), profesores de la institución, destacan la importancia del contexto donde realizan su praxis docente (IC de Pekín), porque coinciden en sus conclusiones que estos alumnos poseen actitudes, valores, y creencias que se asocian claramente con una cultura de aprendizaje no confuciana. De hecho, son descritos como estudiantes activos, abiertos a una metodología donde la lengua es tratada como herramienta de comunicación y donde no se hace uso de la memorización, ni se utilizan listados de vocabulario como recurso estratégico. Además, estos autores aseveran que la superación de un curso o el aprobado de un examen no es la única motivación de la enseñanza.

A continuación, se presentan dos figuras (véase Gráfico 2 y Gráfico 3) que facilitan algunos datos sociodemográficos de carácter general sobre el alumnado del IC de Pekín. La primera de ellas (véase Gráfico 2) hace referencia a la edad de los estudiantes, donde se muestran los dos grupos con mayor representación entre la población total. Por una parte, se encuentra la división comprendida entre los 17-25 años; mientras que, por otra, los estudiantes que cuentan entre 26-45 años de edad. La distribución de los estudiantes viene predefinida por el programa de gestión y administración de cursos del IC. En dicho programa se realizan agrupamientos en

función de cuatro franjas de edad: menores de 16 años (estudiantes que se engloban dentro de la modalidad de cursos especiales dirigidos a niños y adolescentes); franja de edad entre 17-25 que se corresponde con estudiantes de tipo universitario; edades entre 26-45 que se corresponden con un perfil profesional, y una categoría *senior* que engloba a todos aquellos con edades comprendidas entre 46 y 65 años.

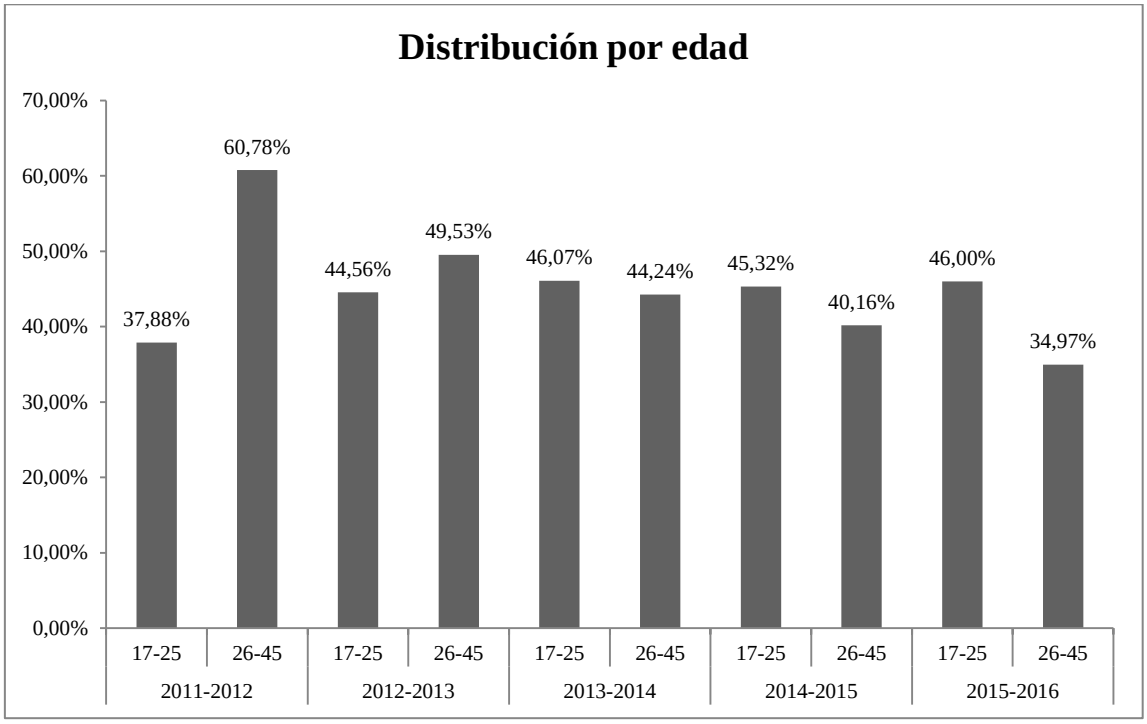


Gráfico 2. Distribución por franja de edad de los estudiantes del IC de Pekín. Elaboración propia.

Un análisis combinado de los datos anteriores denota que a lo largo del año académico 2011-2012 ambas franjas de edad constituían más de 98 % del total del alumnado del IC de Pekín. A partir de ese momento se constata un ligero descenso en las proporciones, aunque las medias resultantes sean superiores al 90%; hasta llegar al curso 2015-2016 donde la representación aproximada ronda el 80%. Este hecho puede explicarse por el incremento de matrículas experimentado en los cursos de niños y adolescentes que continúa al alza hasta la actualidad. Asimismo, tras observar el Gráfico 2, se desprende que desde el año académico 2013-2014 la franja de edad con mayor representación es la comprendida entre los 17 y 25 años de edad, mientras que el número de estudiantes entre 26y 45 años disminuye progresivamente cada año.

En el Gráfico 3 se presentan nuevos datos sociodemográficos generales relacionados con el estudiantado del IC de Pekín, en este caso la distribución de los estudiantes por sexo. Los datos subrayan una clara superioridad de estudiantes femeninas, siempre por encima del 65%, que se mantiene estable desde el curso académico 2011-2012 hasta el 2015-2016.

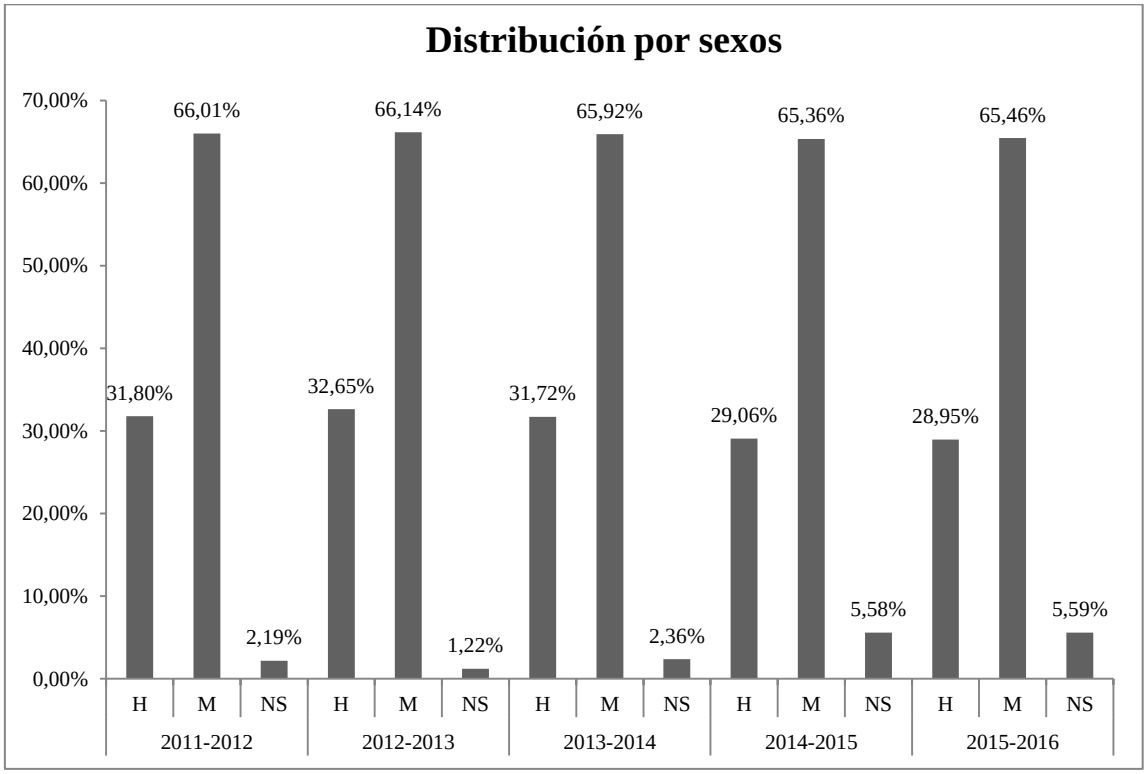


Gráfico 3. Distribución por sexos del alumnado. Elaboración propia.

En el Capítulo 5 de esta tesis doctoral se analizarán en profundidad los datos aportados por el cuestionario inicial y cuyo fin es delimitar el perfil del estudiante chino que puebla las aulas del IC de Pekín. Como avance del mismo, podemos confirmar que los estudiantes de nivel B1.1 poseen algunas de las características propias descritas de la generación del milenio como la disposición de varios dispositivos electrónicos con conexión a Internet, entre los que el teléfono móvil inteligente es el dispositivo estrella; la constante conexión a la red y el uso extensivo de *WeChat*. Asimismo, los participantes manifiestan poseer un perfil plurilingüe, ya que la totalidad de participantes ha estudiado inglés como LE, (aunque los niveles de dominio sean diferentes) y en ellos se hallan diversas motivaciones a la hora de estudiar español.

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA PRESENCIAL Y A DISTANCIA, EL MODELO BIMODAL Y LA TECNOLOGÍA EN ELE.

3.1. Método y enfoque en ELE.

No es el objetivo de este epígrafe hacer una revisión profunda ni sistemática de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que han ido surgiendo a lo largo de la historia; sin embargo, es necesario realizar una aproximación a las propuestas de más importancia y calado, especialmente las surgidas a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado, para así identificar cuáles son las bases teóricas en las que se asientan. De esta manera, se podrán obtener pautas qua ayuden a contextualizar y a comprender la realidad que se vive en las aulas, además de justificar las propuestas de diseño curricular y la aplicación práctica que se ofrecen en esta tesis doctoral.

En primer lugar, antes de abordar una visión panorámica histórica, es conveniente desentrañar la ambigüedad que pueden producir los términos método y enfoque que aparecen a lo largo de este capítulo siguiendo las definiciones ofrecidas en *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2017), así como en los trabajos de Richards y Rodgers (1998) y Sánchez (2009). El *enfoque* es un concepto más general y amplio que está relacionado con las teorías de la lengua y el proceso de aprendizaje de la misma. Los enfoques son flexibles y permiten diversas interpretaciones y aplicaciones, lo que suele provocar que perduren y puedan actualizarse a lo largo del tiempo. Por su parte, el *método* es un conjunto de procedimientos, normas, que se establecen a partir de un enfoque. Básicamente aportan las pautas sobre qué se debe hacer para conseguir enseñar la lengua (tipos de actividades, roles de estudiantes y profesores, materiales). Suelen pervivir menos en el tiempo al estar vinculados con una serie de prácticas obligatorias, por lo que acostumbran a quedar obsoletas al ser objeto de crítica por la comunidad docente. La imposibilidad de conseguir un método que tuviera validez universal, con normas preestablecidas, condujo a la denominada crisis del método a lo largo del último tercio del siglo XX y su sustitución posterior por el enfoque.

3.2. Aproximación histórica a la metodología de lenguas extranjeras.

A pesar de que la enseñanza y el aprendizaje de idiomas no es un fenómeno que haya tenido exclusivamente lugar en el siglo XX, tal y como ya se ha referido previamente, ha sido en esta época cuando ha tenido especial auge y desarrollo la

aparición de diversos métodos y enfoques para aprender una lengua extranjera,[26] primando siempre la búsqueda del método perfecto e ideal que permitiera la adquisición. Entre los más influyentes en este período se encuentran: el método tradicional, el método directo, el método audiolingüe, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción.

Como indica Martín (2009) la enseñanza de lenguas extranjeras no entra en los currículos académicos hasta el siglo XVIII, coincidiendo con el movimiento cultural de la Ilustración. En estos momentos comenzaron a transferirse las técnicas usadas para la enseñanza de las lenguas clásicas, en especial el latín, a las lenguas modernas, las cuales tenían por aquel momento un papel marginal dentro del proceso de enseñanza. Kondo, Fernández e Higueras (1997) señalan que este método tuvo su auge a lo largo del siglo XIX, asentándose en los principios de la enseñanza tradicional y coincidiendo con la publicación de Sears (1845) del primer método para la enseñanza de una LE llamado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua la lengua latina*.

De esta manera se llega al método tradicional, también llamado de gramática-traducción, que se extendió por Europa desde la segunda mitad del siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX. Usando el modelo de las lenguas clásicas (latín y griego) se intenta replicar en el contexto escolar la enseñanza de nuevas lenguas extranjeras. Algunos principios sobre los que se asentaba dicho método eran: las reglas gramaticales se presentaban deductivamente con frecuentes análisis contrastivos, era necesaria y obligatoria la memorización de listados de vocabulario y se realizaba la traducción sistemática de oraciones. El tratamiento del error era inmediato y la lengua de instrucción coincidía con la lengua materna de los estudiantes. Una de las principales críticas al mismo está en el hecho de enseñar una lengua viva como si fuera una lengua muerta (Kondo, Fernández, e Higueras 1997; Martín, 2009; Richards y Rodgers, 1998).

Como evolución del método anterior, persiguiendo el objetivo de paliar las carencias que presentaba, surgió a principios del siglo XX el llamado método directo, también denominado método *Berlitz*. Su principio radicaba en que el aprendizaje de una lengua extranjera era similar al de una lengua materna, de esa manera se evitaba la traducción e intentaba que el estudiante se comunicase en la lengua objeto de estudio lo

[26] Sánchez (2009) indica que han sido más de doce métodos con cierta entidad y seguimiento los surgidos en este período. Esta cifra sugiere la dificultad e imposibilidad de actualizar y reciclar constantemente tanto a docentes, estudiante, currículos académicos y materiales

antes posible, favoreciendo las interacciones profesor-alumno en la lengua meta a través de situaciones que pretendían reproducir y recrear dentro del aula situaciones reales. (Kondo, Fernández e Higueras, 1997; Martín, 2009; Melero, 2000).

Como se ha referido en el capítulo introductorio de esta tesis doctoral, a lo largo del siglo XX fueron el método audiolingüe y el enfoque comunicativo las dos corrientes metodológicas predominantes en el campo de la enseñanza de idiomas. El primero de ellos, también denominado audio-oral o audiolingual, surgió en Estados Unidos en la década de los cincuenta y se origina gracias a las experiencias acumuladas en enseñanza de lenguas extranjeras dentro de los programas del ejército estadounidense. Surge como respuesta y evolución tanto del método gramática-traducción como del método directo, apoyándose en los postulados de la lingüística estructural (Bloomfield, 1933) y en las teorías conductistas (Skinner, 1957). El método audiolingual estaba centrado en la adquisición de contenidos eminentemente gramaticales basados en la repetición, con el objetivo genérico de lograr la adquisición de estructuras sin prestar importancia a la comprensión significativa. Los laboratorios de idiomas se convirtieron en herramientas fundamentales en este método de aprendizaje (Littlewood, 1996; Melero, 2000, 2004; Sánchez, 1992).

Siguiendo a Littlewood, (1996), Melero (2000, 2004) y Richards y Rogers (1998), la revolución dio comienzo en los años sesenta, al cuestionarse la validez y eficacia del método audiolingual, que era el predominante en aquel momento dentro del campo de la didáctica de lenguas. Las dudas provocadas por sus resultados y por los postulados teóricos sobre los que se asentaba, desembocaron en la aparición de las teorías cognitivas[27], generativistas (Chomsky, 1965) y constructivistas (Piaget, 1966) que se apoyan en la lingüística cognitiva (Lakoff, 1987) y en la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1989). Las citadas teorías rechazan la creación de automatismos, se alejan de la imitación del hablante nativo y de la memorización, para favorecer la enseñanza comunicativa de la lengua, con una gramática dirigida al uso más que a la forma, atendiendo esencialmente a criterios nocio-funcionales. Además, los estudiantes participan activamente en el proceso mediante el uso de estrategias de aprendizaje que son la base del enfoque comunicativo, originado en Gran Bretaña en la

[27] Además del enfoque comunicativo, existen otros métodos de enseñanza de una lengua extranjera y que están vinculados con los postulados cognitivos como son: el Método Natural, la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, la Sugestopedia, y el Aprendizaje Comunitario. Por motivos de extensión y relevancia no se tratan en esta tesis, para ampliar información sobre ellos se recomienda la lectura de Kondo, Fernández e Higueras (1997), Melero (2000) y Richards y Rodgers (1998).

década de los sesenta y cuyo principal objetivo (Melero, 2004: 690): "es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva".

El enfoque comunicativo es la alternativa a la enseñanza centrada en la adquisición de estructuras, puesto que entiende la lengua como instrumento de comunicación y en él, aprender una lengua es llegar a desarrollar la competencia comunicativa (Littlewood, 1996; Melero, 2000, 2004; Richards y Rogers, 1998; Zanón, 1999). El citado enfoque comunicativo ha ido evolucionado progresivamente gracias a las aportaciones de otras áreas (lingüística, psicología) y con su propia puesta en práctica; estableciéndose como base sobre la que se asienta la enseñanza de la lengua mediante tareas que tanta presencia ha tenido desde la década de los noventa en las aulas de idiomas (Estaire, 1999; Melero, 2000, 2004; Zanón, 1999).

La enseñanza de la lengua mediante tareas, también denominada metodología por tareas, está estrechamente vinculada con la reseñada enseñanza comunicativa de la lengua, organizando los sílabos en base a tareas que pueden ser actividades cotidianas. Igualmente, se pretenden fomentar procesos de comunicación reales en las aulas apoyándose en unos currículos que han de integrar: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, para superar así los modelos y diseños curriculares estructuralistas y nocio-funcionales (Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Melero, 2004).

Para finalizar con esta revisión, a lo largo de la última década del siglo XX, dentro de la convivencia en las aulas de varios métodos y enfoques, se halla el enfoque orientado a la acción. Surge a partir de la publicación del *MCER* y tiene su base en la metodología comunicativa y como indica Martín Peris (2009: 4): "es la versión más reciente de los enfoques comunicativos y su consolidación en nuestro espacio sociocultural". Se asienta en las bases del concepto de plurilingüismo y del aprendizaje de una lengua como un proceso para toda la vida, por lo que es un enfoque integral, articulado alrededor de la noción de competencias (generales y lingüísticas) que necesitan desarrollar y adquirir los alumnos y usuarios de una lengua, los cuales aparecen referidos dentro del *MCER* como agentes sociales, puesto que realizan tareas no solo lingüísticas dentro de un contexto determinado y de un ámbito de acción concreto (Consejo de Europa, 2002).

3.2.1. Destrezas lingüísticas.

En relación con la noción de competencia comunicativa y del enfoque comunicativo de la lengua orientado a la acción, aparece un término esencial dentro del campo de didáctica de lenguas como es el de destreza o habilidad lingüística que los hablantes han de activar cuando se comunican y activan el uso de la lengua.

Tal y como se ha hecho referencia en el capítulo introductorio de esta tesis doctoral, las destrezas básicas de la comunicación oral son hablar y comprender; mientras que las habilidades primordiales de la comunicación escrita son escribir y leer. Un agrupamiento alternativo al anterior está relacionado con el rol de las mismas dentro de la comunicación, así en cuanto a la producción haríamos referencia a la expresión oral y expresión escrita, mientras que al tratar la interpretación nos centraríamos en la comprensión auditiva y la compresión lectora. De cualquier forma, independientemente del agrupamiento por el que se opte, las citadas cuatro destrezas o habilidades lingüísticas constituyen el eje central de toda actividad didáctica: enseñar la lengua oral es enseñar a hablar (la expresión oral) y a entender (la comprensión auditiva); enseñar la lengua escrita es enseñar a escribir (la expresión escrita) y a leer (la comprensión lectora). Con la aparición del *MCER* (2002) esta clasificación tradicional sufrió una revisión, puesto que se añadieron la mediación y la interacción como actividades de la lengua, lo que siguiendo a Cortés (2010) surge tras la combinación de uno o varios procesos primarios de la lengua que acaban ocasionando unos procesos bidireccionales, que resultan más complejos.

La expresión oral (EO) y la interacción son objeto de estudio y análisis en esta tesis, tal como se explica a lo largo del Capítulo 1. A modo de síntesis, recordamos que la expresión oral está relacionada con el uso de palabras e incluye la capacidad de formular, producir palabras y/u oraciones haciendo un uso apropiado del léxico, de la gramática y de la aplicación de las reglas de conversación. Respecto a las interacciones, habría que resaltar que son consideradas como un proceso superior puesto que para que ocurran es necesario que también entren en liza la comprensión y la expresión. Desde un punto de vista didáctico, es posible hablar de actividades o tareas de interacción cuando dentro de las actividades centradas en el uso de la lengua entran en juego un mínimo de dos participantes, existiendo un intercambio de información (oral o escrito), cara a cara y donde dichos participantes alternan roles (emisor y receptor), construyendo una conversación o texto, cooperando y negociando los significados. El propio *MCER*

(2002: 14) incide en la necesidad y obligatoriedad de aprender a interactuar dado 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. A continuación, con el objetivo de tener una visión más holística y antes de profundizar en el tratamiento específico de la expresión e interacción oral en los diferentes métodos y enfoques predominantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, se hará un repaso de las habilidades restantes, a saber: compresión lectora (CL), comprensión auditiva (CA), expresión escrita (EE) y mediación.

Adam y Starr (1982) indican que se entiende por lectura la capacidad o posibilidad de comprender un texto escrito. Históricamente, la lectura ha sido muchas veces etiquetada como una destreza o habilidad del lenguaje pasiva, sin embargo, en la actualidad, sabemos que se trata de un proceso complejo que implica un gran nivel de participación por parte del lector. Al leer se produce un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el primero pretende alcanzar los objetivos que orientan su lectura. Igualmente, la lectura supone establecer relaciones, emitir una crítica o bien superar las ideas expresadas en un texto determinado y cuya lectura no supone la aceptación del mismo (Alonso y Mateo, 1985; Solé, 1992).

Así pues, como indican Sanz y Atienza (2004) un texto escrito constituye un acto de comunicación, escrito con un propósito determinado, con una intención y delimitado en un contexto. Por ello, el hecho de leer se simplifica si compartimos información y contexto, en sentido amplio, con el escritor. Por ese motivo, Denyer (1999) a la hora de definir la lectura subraya que se trata de una destreza pragmática y cognitivamente activa; de esa forma, el *Diccionario de términos clave de ELE* indica que en la CL:

> Intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. (Centro Virtual Cervantes, 2017: en línea).

Como indica Mayor (2000), frente a los textos orales que pueden definirse como temporales, efímeros y que ponen en juego la memoria auditiva del alumno, los textos escritos cuentan con la ventaja de ser permanentes, espaciales y el lector puede volver a ellos tantas veces como sea preciso hasta completar el nivel de lectura que se considere

satisfactorio. Como indica Alonso (1994), a nivel pedagógico, es interesante conocer qué temas son los que interesan a los alumnos e intentar que los textos les sean familiares. Asimismo, el uso de material auténtico es siempre recomendable, ya que con su utilización les estamos preparando para que se integren en la vida real y para paliar situaciones de ansiedad o miedo relacionadas con el uso de textos reales. Dependiendo del objetivo pedagógico con el que planteemos una actividad de CL en la clase de ELE/L2 podremos optar por un determinado tipo de lectura siguiendo el modelo propuesto por Giovannini *et al*., (1996)[28]:

a) Lectura extensiva o *skimming*: su objetivo es leer deprisa pasando la vista sobre la página para obtener la idea general del texto.
b) Lectura intensiva o *scanning*: su objetivo es leer deprisa sobre la página hasta localizar información concreta.
c) Lectura atenta: Tiene como fin comprender la información objetiva del texto en su totalidad.
d) Lectura crítica: su finalidad es entender actitudes subjetivas y valoraciones.

Como síntesis, Chastain (1988) explica en cinco puntos los objetivos básicos de una clase de lectura comunicativa:

- Ser un vehículo de conocimiento de la cultura extranjera.
- Capacitar a los estudiantes para la comprensión e interpretación de un texto.
- Hacer que los estudiantes puedan extraer de un texto las informaciones que necesiten.
- Dar una visión de la lectura como fuente de entretenimiento, placer y enriquecimiento personal.
- Afianzar los conocimientos léxico-gramaticales de la lengua extranjera.

Por su parte, la CA está relacionada con la interpretación del discurso oral y en su desarrollo y tratamiento intervienen además del componente lingüístico otros factores como: cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. El IC en el *Diccionario de términos claves de ELE* aporta la siguiente definición sobre la CA:

[28] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez Castilla, M. y Simón Blanco, T. (1996). *Profesor en acción. Vol. 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.

> Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. (Centro Virtual Cervantes, 2017: en línea).

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 etapas fundamentales:

- Recepción. Es la primera fase y consiste en poner nuestro sentido del oído a trabajar. En este primer paso la persona empieza a clasificar y distinguir entre lo que constituye únicamente ruido y lo que debe escuchar.
- Interpretación. Es la segunda fase, en ella el receptor activa todas sus experiencias previas para ser capaz de decodificar lo que acaba de escuchar.
- Evaluación. Es la tercera fase, decidir qué hacer con el mensaje.
- Respuesta. Es la fase final del proceso y puede ser oral, bien, una reacción, bien una acción.

La distinción entre oír (actividad pasiva e involuntaria referida a la detección de sonidos por nuestros oídos) y escuchar (actividad que se realiza conscientemente y con un propósito) se convierte en un concepto fundamental al tratar la comprensión. Por su parte, Rubin (1995) incide en que la CA es un proceso activo donde los oyentes deben tanto seleccionar como interpretar la información que proviene de pistas auditivas y visuales (compresión audiovisual) para poder definir lo que está sucediendo y lo que los hablantes están intentando expresar.

Tras lo anteriormente expuesto, se constata que 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, desterrando la idea de la CA como una destreza o habilidad pasiva. Para lograr escuchar, los oyentes deben interpretar sonidos producidos oralmente, lo que, a su vez, implica que se ha de distinguir los fonemas de la lengua, o sea las unidades más pequeñas del idioma. Es esto lo que permite a un individuo saber que, cuando escucha alguna expresión, ésta se manifiesta en una lengua y no en otra. Por consiguiente, para la ejercitación de la CA en el aula de ELE/L2 habría que seguir las recomendaciones de Martín Peris (2007: 1) sobre su práctica, no tratándola como: "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".

La expresión escrita (EE) se refiere a la producción del lenguaje escrito, aunque desde un punto de vista docente se debe ser consciente de la habilidad que ya posee el estudiante en la L1, puesto que no todo el mundo posee un dominio de la escritura en su propia lengua. Con relación a la EE, el *Diccionario de términos clave de E*LE (Centro Virtual Cervantes, 2017: en línea) indica que: "se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido".

Al mismo tiempo, tal y como indican Cassany (1999) y Sanz y Atienza (2004) habría que subrayar que los procesos de escritura son actos comunicativos y, por lo tanto, siguen unas normas donde todos los elementos del esquema tradicional de la comunicación adquieren un protagonismo fundamental; es decir, los procesos de escritura se producen en un tiempo, en un espacio, con un propósito y hacia un interlocutor. Cassany (1999) distingue dos macrofunciones de la escritura que deberán ser desarrolladas tanto en el aula de ELE/L2: por una parte, una macrofunción intrapersonal, donde el autor del escrito y su destinatario coinciden, es decir, se trata de la misma persona. En este caso la escritura es un instrumento de trabajo usada por un individuo para desarrollar su actividad académica, profesional o personal. Por otra, una macrofunción interpersonal, en la que el autor escribe para una persona distinta. En estos casos la escritura se convierte en un instrumento social para transmitir información distinguiéndose tres funciones básicas: una comunicativa, una certificativa y una lúdica.

En cuanto a la expresión escrita en el aula de ELE/L2, Cassany (2005) indica que aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir párrafos y textos con coherencia lógica y cohesión, adaptar el estilo según el destinatario y al tema tratado y, en general, manejar las diversas estrategias del lenguaje escrito. Estas son las características del discurso escrito con las que tendremos que familiarizar a los alumnos a la hora de enseñar expresión escrita en la clase de ELE.

Si partimos de la escritura como un proceso cognitivo con una intencionalidad comunicativa, enmarcado dentro de un contexto comunicativo preestablecido, el docente debe distinguir tres momentos esenciales a la hora de enseñar a un alumno a escribir y a llevar a cabo procesos de composición. Tal y como indica Cassany (2005)

dichos procesos serían: planificar, textualizar y revisar. La planificación tendría que ver con analizar la situación de comunicación, entablar un diálogo hipotético con el futuro lector, así como con la búsqueda de ideas, su organización y desarrollo. Algunas actividades que se pueden desarrollar en esta fase serían la búsqueda de temas, las lluvias de ideas o la creación de mapas mentales. La fase de textualización se corresponde con el proceso de creación escrita propiamente dicho, ha de pensarse en el lector y escribir para él, plasmando las ideas en palabras y frases. Por último, en la fase de revisión, se debe releer el producto, revisar el borrador, mejorar el estilo y realizar las modificaciones pertinentes.

Para finalizar, siguiendo el modelo propuesto por Cassany (1991), dentro de las clases podremos encontrarnos con cuatro tipos diferentes de alumnos escritores, a saber:

- El escritor competente que no necesitará ningún tipo de instrucción especial, ya que domina tanto el código como los procesos de composición.
- El escritor bloqueado, que es aquel que conociendo el código de la lengua posee problemas a la hora de actuar, es decir no posee un dominio del proceso de composición.
- El escritor sin código, su problema radica en la competencia en la L2, pero si conoce el proceso de composición.
- El escritor no iniciado, que desconoce tanto el código de la L2 como los procesos propios de la composición escrita en L2 y en su lengua materna.

La mediación, al igual que la interacción, se ha incorporado al conjunto de destrezas o habilidades lingüísticas a partir del año 2002 con la publicación del *MCER*. A pesar de que su uso didáctico en las clases de ELE/L2 no está muy desarrollado, es indudable que el desarrollo y avance del plurilingüismo y el pluriculturalismo llevan implícito notables cambios en la consideración de los objetivos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como importantes retos para su didáctica. Puede afirmarse que la mediación es un proceso complejo y bidireccional, que normalmente implica un proceso inicial de comprensión y expresión que ha de ser transformado y adaptado al receptor del mensaje mediante un proceso propio. Asimismo, la mediación ha de establecerse entre un emisor y un receptor y necesita la figura de un agente, que se denomina mediador (Cortés, 2010; Pazos, 2012).

Por lo tanto, la mediación es un tipo de actividad lingüística mediante la que el usuario de una lengua posibilita la comunicación lingüística (de forma oral o de forma escrita) entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí (Consejo de Europa, 2002). Siguiendo a Guerra y Gómez (2014) pueden distinguirse dos tipos de mediación lingüística: dentro de una misma lengua se hablaría de mediación intralingüística al realizar paráfrasis, adaptaciones o resúmenes entre diferentes variedades; mientras que entre diferentes lenguas se encuentra la mediación interlingüística que ocurre en los casos de la traducción y de la interpretación.

3.2.2. Expresión e interacción oral en la enseñanza presencial.

En los epígrafes anteriores se han revisado algunos de los numerosos métodos y enfoques que a lo largo del siglo XX y XXI han estado, o incluso siguen presentes en las aulas de lenguas extranjeras, así como se han definido las diferentes destrezas de la lengua. A lo largo de la historia, el tratamiento de la expresión e interacción oral ha sufrido una evolución, que la ha llevado de ser considerada como una destreza residual, frente a otros donde ostenta un papel predominante (Casañ, 2009; Melero, 2000; Talaván, 2010).

Martín (2009), Melero (2000) y Morote y Labrador (2004) indican que el papel de la lengua oral en el método tradicional fue secundario, viéndose claramente desfavorecido el tratamiento de las destrezas orales (expresión oral y comprensión auditiva) de forma general. Además, tanto el rol pasivo que adoptaba el estudiante como el uso mayoritario de la lengua materna en la clase no favorecían el desarrollo de la oralidad. Kondo, Fernández e Higueras (1997) señalan la inexistencia de la práctica comunicativa en cualquier tipo de agrupamientos, junto con problemas de selección léxica y repertorio lingüístico, ya que en la mayoría de ocasiones no era de utilidad para los estudiantes.

El método directo intentaba subsanar las deficiencias que presentaba el método anterior persiguiendo la comunicación oral para atender las necesidades de los estudiantes y favoreciendo la expresión oral frente a la escrita (Martín, 2009). Se abandonó la lengua materna como lengua de instrucción y se presentaban situaciones de aprendizaje relacionadas con actividades cotidianas, favoreciendo así la afectividad. Dichas situaciones estaban diseñadas para desarrollar la expresión oral presentando habitualmente ejercicios de huecos para su ejercitación. De esta forma hubo un aumento

efectivo de la interacción entre el profesor y entre pares en la clase; además, como rechazo al método tradicional se eliminaron las listas de vocabulario y éste se presentaba contextualizado, aunque a veces alejado de la realidad de los estudiantes. Igualmente, se introdujeron los recursos visuales, gestuales y las paráfrasis en la praxis docente, lo que favoreció que se desarrollaran estrategias, aunque la falta de corrección de errores provocaba la fosilización temprana (Kondo, Fernández e Higueras, 1997).

El método audiolingüe perseguía la formación de hablantes bilingües, por lo que en las clases se pretendía fomentar la competencia oral, aunque la repetición de estructuras no facilitaba una comunicación fluida y real. Siguiendo a Richards y Rodgers (1998) en este método el tratamiento de las destrezas orales prevalecía frente a la expresión escrita y a la comprensión lectora. Se utilizaban ampliamente los recursos tecnológicos del momento, magnetófonos, reproductores de casetes y los laboratorios de idiomas lo que provocó un aumento exponencial del tratamiento de la oralidad. Kondo, Fernández e Higueras (1997) indican que, en realidad, forzaban la producción en la lengua meta, enfatizándose la pronunciación, mientras que el papel del estudiante en clase era pasivo, puesto que lo que primaba era aprender la lengua mediante una serie de hábitos con palabras, sonidos o estructuras sin reflexionar sobre ella.

La enseñanza comunicativa de la lengua supone el inicio de una transformación en la enseñanza de idiomas en el siglo XX. Didácticamente supone una revolución puesto que la enseñanza se centra en el alumno y en el proceso, lo que implica un cambio en el papel tradicional de alumnos y profesores; los primeros son el eje sobre el que pivota el proceso didáctico, asumiendo una función activa, mientras que los segundos pasan a desempeñar un rol de facilitador y guía (Kondo, Fernández e Higueras, 1997; Martín, 2009). Esta metodología pretende alejarse del simple conocimiento de las estructuras, centrándose en la dimensión comunicativa de la lengua que debe ser enseñada y practicada de manera contextualizada, a través de materiales auténticos, vinculados a situaciones comunicativas reales. Las funciones comunicativas, es decir, las intenciones del hablante, se trasmiten a partir de la enseñanza de los diferentes actos de habla: preguntar, solicitar, pedir, responder, aceptar, rechazar, etc. (Richards y Rodgers, 1998).

La llegada del método comunicativo implica al estudiante en la comunicación, por lo que deben producirse interacciones en el aula (alumnos- profesor y alumnos-alumnos) para negociar el significado, compartir información y participar en las

dinámicas de clase. La expresión e interacción oral se suele ejercitar en clase a través de: diálogos (en parejas o grupos), ejercicios con vacío de información, dramatizaciones, interacciones espontáneas, debates y juegos en general. (Melero, 2000, 2004; Richards y Rodgers, 1998).

Como se ha indicado anteriormente, la enseñanza de la lengua mediante tareas está estrechamente relacionada con los principios comunicativos y supone una evolución lógica del mismo. Escobar (2004) indica que se proponen prácticas pedagógicas acordes a las teorías cognitivistas y socio-constructivistas, lo que acaba convirtiendo a un repertorio de tareas realizadas en el aula en el eje vertebrador del currículo del curso. Estaire (2011: 4) sintetiza 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".

En cuanto a la tipología de actividades de expresión e interacción oral a las que se recurre en esta opción metodológica es, esencialmente, similar a las presentadas dentro del modelo de enseñanza comunicativa. Siguiendo a Estaire (2011) la diferencia principal radicará en si se trata, bien de una tarea de comunicación (centradas en el significado, que tienen una finalidad comunicativa, reproduciendo un proceso de comunicación de la vida cotidiana); bien de una tarea de apoyo lingüístico (más centradas en la forma y en aspectos concretos del sistema lingüístico, actuando como soporte de las tareas de comunicación).

Tal y como se indica en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), en el enfoque orientado a la acción, los usuarios y estudiantes de una lengua se consideran fundamentalmente agentes sociales que desarrollan una serie de competencias (entendidas como un compendio de conocimientos, habilidades y características individuales) que pueden ser generales (no relacionadas directamente con la lengua) y comunicativas (que facilitan a una persona actuar de una forma específica usando medios lingüísticos).

Asimismo, dichos agentes sociales deben completar una serie de tareas (acciones intencionadas que un individuo considera necesarias para conseguir un resultado concreto). Dentro de la concepción del *MCER* (2002), las aulas son concebidas como espacios sociales donde los estudiantes simulan tareas en la lengua extranjera, y en donde los usuarios no solamente aprenden a hablar, sino a actuar con otros, por lo que el

aprendizaje de una lengua supone un enriquecimiento lingüístico, cultural y social. En relación con el concepto de competencia comunicativa el *MCER* indica:

> 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 que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. (Consejo de Europa, 2002: 14)

Al introducir en el aula actividades de la vida real, el *MCER* señala que puede proponerse la realización de monólogos sostenidos que sirven como base para trabajar las presentaciones orales y de forma general la comunicación al público y que permiten el desarrollo y la ejercitación de la expresión oral. La interacción implica una actuación alterna como hablante u oyente entre al menos dos usuarios que deben cooperar y donde se implica la activación de estrategias de expresión y comprensión. Algunas de las actividades de interacción propuestas en el *MCER* (2002: 75) son: "transacciones, conversaciones casuales; discusiones formales e informales, debates, entrevistas, negociaciones, planificación conjunta, o cooperación práctica centrada en los objetivos". En cuanto a actividades que impliquen la mediación, los usuarios han de ejercer como intermediarios entre personas que no pueden comunicarse directamente. Ejemplos de actividades de mediación oral podrían ser la interpretación simultánea en congresos o reuniones, la interpretación consecutiva de una charla, o la interpretación informal de visitantes extranjeros en el país o de hablantes nativos en el extranjero (Consejo de Europa, 2002).

3.3. La enseñanza a distancia, una aproximación metodológica.

Aunque actualmente existe un claro auge de la educación no presencial, claramente favorecido por el desarrollo de Internet y del uso de las TIC, históricamente han existido otras formas de educación y formación más allá de la clase presencial tradicional *cara a cara*. De forma general, la educación a distancia implica la posibilidad formarse sin necesidad de acudir físicamente a un lugar. García Areito propone la siguiente definición acerca de la educación a distancia:

> Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes. (García Areito, 1994: 50)

Jardines (2009) indica que el progreso de la educación a distancia ha estado vinculado con la tecnología, mientras que García Areito (2002) facilita además cinco factores que han incidido en el desarrollo de la misma: los avances sociopolíticos, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas.

En la literatura revisada sobre esta modalidad educativa a distancia se pueden señalar cuatro grandes etapas que pueden denominarse por los tipos de educación que ofrecen: correspondencia, multimedia, telemática y virtual. (García Areito, 2002; Jardines, 2009; Jordano, 2011; Passerini y Granger, 2000; Wang y Sun, 2001; White, 2006). Cada etapa ha aportado una nueva tecnología al proceso y en la mayoría de los casos, la aparición de las mismas no ha supuesto la eliminación de las anteriores, lo que ha provocado un proceso de adaptación, enriquecimiento y convivencia entre las mismas (Jordano, 2011; Wang y Sun 2001). En la Tabla 4 se pretende sintetizar las etapas de enseñanza, los períodos aproximados que abarcan y las tecnologías que se han ido incorporando al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Etapa de enseñanza	Período temporal	Tecnologías incorporadas
Correspondencia	Finales del S.XIX hasta 1970	Materiales impresos (libros y guías de estudio); correo tradicional y uso de servicios postales.
Multimedia	Década de los setenta	Radio, televisión, teléfono, audiocasetes, diapositivas, videocasetes.
Telemática	Los años ochenta	Ordenadores personales, discos compactos (CD-ROM), procesadores de textos. Comunicación asíncrona a través del ordenador: presentación de contenido vía Internet. Utilización de recurso Web 2.0: correo electrónico, foros. Internet.
Virtual	Los años 90 hasta la actualidad	Comunicación sincrónica por ordenador: chats, videoconferencia, voz sobre IP (video llamadas). Realidad virtual y mundos virtuales. Teléfonos móviles.

Tabla 4. Etapas, períodos y tecnología de la educación a distancia. Elaboración propia.

A finales de la década de los noventa, el desarrollo de internet y la incorporación de las TIC a los procesos formativos, junto al inicio de proceso de digitalización de la sociedad han supuesto un cambio y revolución en el modelo pedagógico (Adell, 2010; Trujillo, 2015), lo que ha conllevado la consolidación de la enseñanza a distancia que ha sido etiquetada en español de múltiples formas (Jardines, 2009: 226): "aprendizaje en línea, educación basada en la web, educación a distancia, aprendizaje a distancia, educación en línea, educación virtual, aprendizaje electrónico", pero que tiende a ser identificada de forma genérica por la versión anglosajona, *electronic learning* (en adelante *e-learning*).

Aunque autores como Taylor (2001) señalan el advenimiento de una nueva etapa, que supone una evolución del modelo de enseñanza virtual y se caracteriza por una reducción de costes, basarse íntegramente en Internet y estar completamente automatizada. El panorama actual muestra que la teórica evolución y desarrollo de la educación a distancia ha significado en la práctica una superposición y combinación de las tecnologías, provocando la coexistencia de múltiples opciones formativas en el mercado de la enseñanza de lenguas.

3.3.1. La enseñanza de lenguas asistida por ordenador.

Puede afirmarse que tanto los ordenadores como Internet son las dos grandes innovaciones tecnológicas que en el siglo XX han marcado la enseñanza, tanto de forma presencial como a distancia. La paulatina inclusión y adopción de dichos recursos tecnológicos ha supuesto un cambio de paradigma, el planteamiento y adopción de nuevos marcos metodológicos, nuevas teorías del aprendizaje y comunicación, así como la perspectiva de cambios y mejoras en la educación (Bartolomé, 1995; Borrás, 1997; Coll, 2011; Majó y Marquès, 2002). Este epígrafe se centra en la introducción y adopción de los computadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y en el siguiente se abordará Internet y los recursos Web 2.0.

Así pues, tal y como sugiere Ruipérez (1997, 2004) la inclusión del ordenador en el proceso formativo dio origen a una nueva disciplina como fue el caso de la denominada Enseñanza Asistida por Ordenador, (en adelante, EAO) y que en el campo específico de la enseñanza de lenguas originó una sub-disciplina, denominada

Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (en adelante, ELAO)[29]. De esa manera, se puede definir la ELAO como indica Ruipérez (1997: 7): "una disciplina cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, preferiblemente extranjeras". Asimismo, Ward (2001) indica que vinculado con el término ELAO suelen aparecer en la revisión bibliográfica una serie de acrónimos como: *CAI* (*Computer Assisted Instruction*) que hace referencia a un modelo de instrucción asistida por ordenador sin tener en cuenta la materia que se imparte); el acrónimo *ICALL* (*Intelligent Computer Assisted Language Learning*) usado para la combinación de técnicas inteligencia artificial y computacional que amplían las aplicaciones de ELAO. Como sinónimo de CALL-ELAO podemos usar *CELL* (*Computer Enhaced Language Learning*) o bien TELL (T*echnology Enhaced Language Learning*) acrónimo extendido en Estados Unidos con el mismo significado. Por último, resaltando el uso de Internet dentro el proceso de aprendizaje de una lengua se encuentra *WELL* (*Web Enhaced Language Learning*).

3.3.1.1. Panorámica histórica de la ELAO y diferentes etapas.

Los primeros intentos de integración de los computadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas provienen del gobierno estadounidense con su programa ASTP (*Army Specialized Training Program*), aunque previamente se había necesitado ir avanzando en el campo de la tecnología y de las comunicaciones. Como indica Delclocque (2000) en la década de los cuarenta encontramos las primeras transmisiones a distancia entre EE. UU. y Alemania. Posteriormente, en 1945, gracias a Von Neumann y la publicación de su trabajo *Primer borrador del informe en EDVAC*, se sentaron las bases de la arquitectura de computadoras y fue en la Universidad de Manchester, en 1948, cuando se construyó el *Mark 1*, que puede considerarse como el primer ordenador (Levy, 1997; Martínez y García Beltrán, 2000).

En la década de los cincuenta se produjo el desarrollo de esta tecnología que estaba en un estadio inicial, de esa manera comenzaron a fabricarse los primeros

[29] A pesar de que pueda encontrarse en la literatura revisada cierta confusión entre los acrónimos ELAO/ALAO, la principal diferencia radica si pone el foco en el punto de vista del profesor (enseñanza), o en la visión del estudiante (aprendizaje); en cualquier caso, ambas requieren el uso de un ordenador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Asimismo, el término inglés, *Computer Assisted Language Learning*, con su acrónimo *CALL* hacen referencia a la misma disciplina. En esta tesis se ha optado por utilizar la versión en español del mismo.

ordenadores de forma comercial (IBM), nació el primer disco magnético y se creó el primer lenguaje de programación universal, el *FORTRAN*, (*FORmula TRANslating*). Igualmente, apareció el primer programa de inteligencia artificial llamado *Logic Theorist*, siendo a finales de la década, concretamente en 1958, cuando se sitúa el nacimiento de ARPA, origen de lo que sería, años más tarde Internet (Delcloque, 2000; Levy, 1997; Martínez y García Beltrán, 2000).

Como indican Davies, Walker, Rendall y Hewer (2012), en contra de la opinión popular, la utilización de ordenadores para el aprendizaje de idiomas no se trata de un fenómeno nuevo, sino que se remonta a principios de los años 1960, aunque en aquellos momentos su uso estaba limitado principalmente a las universidades que contaban con prestigiosos departamentos de informática. Siguiendo a Butter- Pascoe (2011) y Marty (1981) fue en 1960 dentro de la Universidad de Illinois cuando surgió el denominado *Programmed Logic for Automatic Teaching Logic* (en adelante, *PLATO*), que incluía una aplicación para la traducción del ruso al inglés. Asimismo, otras características y funcionalidades de *PLATO* consistían en la posibilidad de usar diferentes alfabetos, el uso de *tests* de traducción, la inclusión de explicaciones gramaticales y el empleo de *drills* (rellenahuecos) para la práctica lingüística, entroncando así con los enfoques conductistas que estaban en auge en aquel momento (Butter- Pascoe, 2011; Warschauer y Healy, 1998).

Se pueden distinguir tres grandes etapas en la historia de la ELAO siguiendo la clasificación propuesta por Warschauer y Healy (1998) que fue revisada más tarde por el propio Warschauer (2000). En la misma se establecen relaciones entre los diferentes enfoques metodológicos y los usos de la tecnología, dichas etapas serían: la estructural (en primer lugar, llamada conductista), la comunicativa, y la integradora[30].

La etapa estructural se extiende entre 1960 y 1979 aproximadamente y está relacionada con los enfoques estructuralista y conductista. Las características esenciales

[30] En la literatura anglosajona estas fases de la ELAO como *Behavioristic/ Structural CALL*; *Communicative CALL* e *Integrative CALL*. Esta propuesta clásica ha sido fuertemente criticada por Bax (2003) que propone igualmente una triple división, que en su modelo comenzaría con una ELAO restringida, claramente de corte conductista y que temporalmente coincide con las propuestas de Warschauer y Healy (1998) y Warschauer (2000). Una segunda fase, denominada ELAO abierta, se extendería de 1980 hasta el 2003 (año de publicación de su artículo). Es un modelo que se encuentra abierto en términos de retroalimentación para los estudiantes y en el uso de diversos tipos de software, donde el rol del profesor evoluciona hacia posturas facilitadoras. En el aula se incluyen simulaciones y juegos a modo de tareas, aunque las interacciones más frecuentes se realizan entre el alumno y la computadora. Por último, se propone una ELAO integrada, que comienza en el 2003, donde se incorporan herramientas TIC siendo las interacciones más frecuentes las que se establecen entre los alumnos, mientras que los docentes normalizan y asimilan la ELAO dentro de su praxis.

de este período son la repetición sistemática de estructuras y los ejercicios tipo drill para la fijación de las formas gramaticales, (peyorativamente llamados *drill-and-kill*). La pizarra, fuente transmisora del conocimiento, fue reemplazada por el uso de los ordenadores, siendo el programa *PLATO* la muestra más conocida de este tipo de programas (Warschauer, 2000).

Por su parte, Levy (1997) define a este período como una mezcla sincrética entre el audiolingualismo en el campo metodológico, el conductismo en el psicológico y estructuralismo en el campo lingüístico. Al principio de la década de los setenta, en el auge del método audiolingual, los estudiantes universitarios practicaban en los laboratorios de idiomas la repetición constante de estructuras; mientras que al final de la década, debido a los pobres resultados que se obtenían, se fue produciendo un paulatino cambio metodológico: del exceso de atención a la forma; se dio paso a una mayor atención al contexto y al uso, llegando pues a una nueva etapa a final de los setenta.

La segunda etapa, denominada ELAO comunicativa daría comienzo en los años ochenta y se extendería hasta los primeros años de la década de 1990. Debido a los fracasos anteriores, la enseñanza de lenguas extranjeras viró en este período histórico hacia un enfoque comunicativo y cognitivo, donde se imponen las actividades comunicativas con base en la interacción, centradas en la transmisión del mensaje; es decir, se centran en el uso de la forma más que en la forma en sí misma. En cuanto a la enseñanza de la gramática, se realizaba de forma implícita y se comenzó a tratar el error como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. Las teorías cognitivas imperantes en este momento entienden el aprendizaje como un proceso de descubrimiento, expresión y desarrollo (Warschauer, 2000; Warschauer y Healy, 1998).

Los programas de ELAO que se desarrollaron en este período permiten a los estudiantes la oportunidad de interaccionar con contextos ricos en significado, a través de los que construyen y adquieren competencia en la lengua objeto de estudio. Alguno de los programas que se desarrollan en este período son: los programas de concordancia, donde los estudiantes deben buscar en un texto casos de uso de una determinada palabra; programas de simulaciones, en los que se estimula la discusión y el descubrimiento mediante el trabajo en grupos; y por último, los programas de reconstrucción de textos, en el que los estudiantes pueden trabajar solos o en grupo en la reconstrucción de textos que favorecen el proceso de construcción mental del sistema lingüístico.

Warschauer (1998) indica que, para muchos estudiosos, en esta etapa comunicativa las actividades se centran más en aquello que los estudiantes hacen mientras trabajan juntos durante la actividad, que en lo que hacen con el ordenador. Por otra parte, a finales de los años ochenta y a principio de la siguiente década algunos profesores empiezan a acercarse a una perspectiva de corte social del aprendizaje, enfatizando un uso de la lengua dentro un contexto social auténtico, dando paso progresivamente a un enfoque de carácter sociocognitivo.

Siguiendo el modelo propuesto por Warschauer (2000) y Warschauer y Healy (1998), la última etapa, es decir la calificada como ELAO integradora, daría comienzo a mediado de la década de 1990 y se extendería hasta la actualidad. En esta etapa se enfatiza el aspecto social de la adquisición de una lengua, mientras que aprendizaje se ve como un proceso de socialización en el que los estudiantes necesitan las máximas oportunidades para poder interaccionar en situaciones auténticas. Los enfoques metodológicos basados en la enseñanza por tareas, o los más novedosos orientados a la acción, persiguen la integración de las destrezas, así como favorecer el uso completo de la tecnología en el proceso de aprendizaje de la lengua. Por tecnología entendemos el ordenador y el acceso a Internet, gracias al uso y la integración de estos elementos, el estudiante tendrá la posibilidad de desarrollar un aprendizaje basado en contenidos a través de la interacción social.

3.3.1.2. *ICALL* y los sistemas de inteligencia artificial.

Como ya hemos indicado anteriormente en el apartado de definiciones, el término *ICALL*[31] es usado para la integración de técnicas del dominio de la inteligencia artificial y computacional que potencian las aplicaciones de ELAO. En términos generales, se puede afirmar que un programa de *ICALL* es una aplicación informática capaz de evaluar las respuestas de los estudiantes y proporcionar una retroalimentación a las mismas.

Como indican Gamper y Knapp (2002) los sistemas inteligentes son aquellos que simulan la inteligencia y producen comportamiento humano en un determinado campo. Desde esta premisa se parte para abordar el procesamiento del lenguaje natural,

[31] Si bien en la literatura en español el término ELAO está ampliamente extendido, en esta tesis doctoral se ha optado por mantener el acrónimo en inglés, en vez de optar por el término ELAO inteligente.

siendo el objetivo principal de los investigadores en este campo la comprensión de la lengua tal y como se produce en los actos de habla. En este sentido los analizadores juegan un doble papel: por una parte, poder distinguir el input que se produce; mientras que por otra intentan poder generar una respuesta al mismo (Gamper y Knapp, 2002; Harrington 1996).

Asimismo, el *ICALL* no se limita a la enseñanza de una lengua, sino que abarca un extenso número de ellas, del inglés al chino pasando por el ruso, el árabe, el español, etc. Igualmente, no se restringe a la enseñanza de una única destreza, encontramos programas de *ICALL* con los que se pueden trabajar las cuatro destrezas básicas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral abarcando aspectos como la pronunciación, la fluidez o las habilidades sociales (Gamper y Knapp, 2002).

En términos generales podemos decir que un sistema o programa de *ICALL* ha sido concebido y desarrollado para la enseñanza y aprendizaje de una lengua, necesitando tres componentes necesarios, tanto en la enseñanza como en la instrucción, para poder ser definido en su marco conceptual. Así, en primer lugar, se encuentra el conocimiento del dominio, que suele identificarse *grosso modo* con el conocimiento gramatical de la LE/L2, cuyo fin es desarrollar la competencia comunicativa. El segundo componente es el modelado de los estudiantes, que sigue la pista de lo que el estudiante sabe y no sabe acerca conocimiento del dominio, diagnóstica errores, los presenta y trata, intentando medir el progreso. El último factor es el tratamiento instruccional, que especifica las tareas, las actividades y las estrategias usadas para desarrollar el conocimiento del dominio. Las verdaderas diferencias entre un programa de ELAO frente a un programa de *ICALL* podrían ser las respuestas cerradas en los ejercicios de respuesta múltiple, donde el programa solo confirma la veracidad o no de la solución con mensajes del tipo correcto o incorrecto; frente a la posibilidad de introducir expresiones que pueden ser reconocidas, incluyendo correcciones ampliadas de usos específicos gramaticales (Gamper y Knopp, 2002; Harrington, 1996; Heift, 2003).

A continuación, siguiendo el extensivo modelo propuesto por Gamper y Knapp (2002), se hace referencia a las técnicas de sistemas de Inteligencia Artificial que progresivamente han sido adoptadas en los sistemas de ELAO:

- Los sistemas expertos (*Expert Systems*). Almacenan una gran cantidad de conocimiento sobre aprendizaje de lenguas: errores típicos, estrategias de aprendizaje, preguntas y respuestas. Todo este conocimiento se usa para analizar las interacciones y para proporcionar una retroalimentación detallada.
- Los sistemas de tutorización inteligentes (*Intelligent Tutoring System*). Consisten en tres módulos que se interrelacionan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el primer módulo es un módulo experto que almacena el dominio del conocimiento; el segundo, un módulo del estudiante que describe su grado del dominio del conocimiento, y un tercer módulo, que es el del tutor y que representa las estrategias del tutor y los objetivos de aprendizaje.
- Modelado de usuarios y adaptabilidad (*User Modelling and Adaptivity*). Estos programas incluyen un modelado del usuario que registra los avances y fallos, los cuales se van almacenando y pueden ser revisados tanto por el profesor como por el estudiante. Tomando como base el modelado de estudiantes, el uso de las TIC y la integración de tecnologías adaptativas han permitido desarrollar programas que ajustan el contenido a las necesidades individuales de cada aprendiente.
- Procesamiento del lenguaje natural y generación natural del lenguaje (*Natural Language Processing and Natural Language Generation*). Los verificadores y conjugadores gramaticales combinados con un lexicón pueden ser usados para corregir el input escrito de los usuarios. Existen cuatro niveles de complejidad: el primero de ellos es el morfológico, el segundo es el sintáctico, el tercero el semántico; y el último es el pragmático.
- Reconocimiento automático del discurso (*Automated Speech Recognition*). En este campo hay dos tecnologías principales: el discurso discreto, que se suele usar para practicar la pronunciación y que permite analizar patrones simples del discurso; mientras que por otra parte tenemos el análisis continuo del discurso que intenta analizar el input que se produce de manera libre y fluida.
- Traducción Automática (*Machine Translation*). A pesar de que el concepto de traducción está asociado al enfoque tradicional en la enseñanza de lenguas

extranjeras, el uso de esta tecnología en la ELAO está vinculado al uso de la traducción en versiones preliminares de los textos que los estudiantes deben trabajar.

3.3.1.3. Implicaciones didácticas de la ELAO.

Levy (1997) y Ward (2001) ponee de manifiesto una doble vertiente en el uso de los ordenadores en los procesos formativos basados en la ELAO, la función de tutor y la función de herramienta. En el primer caso, como tutor, desempeña un rol docente tradicional en el que evalúa las producciones de los estudiantes y se eliminan las barreras espacio-temporales; mientras que en el segundo caso, como herramienta, sustituye su papel como evaluador y asiste al estudiante a lo largo del proceso de adquisición de la L2, siendo el aprendiz quien posee el control del aprendizaje. Por su parte, Ruipérez (2004) realiza una distinción entre el denominado *software* de programación, orientado al docente y que es considerado como una herramienta de autor, dado que incluye programas y aplicaciones informáticas que permiten la creación de actividades para los usuarios (por ejemplo *Hot Potatoes*); frente al *software* de usuario, orientado al estudiantes y que consiste en aplicaciones o programas que están disponibles para que sean utilizados por los alumnos permitiéndoles la práctica y ejercitación de la L2 (Cano Ginés y Rodríguez Gómez, 2015).

En este apartado se incluyen desde cursos específicos que cuenta con baterías de ejercicios, hasta materiales diseñados para otros fines pero que también conducen al aprendizaje de la lengua meta, por ejemplo, las enciclopedias o los diccionarios multimedia.

De forma general, la comunicación entre los participantes de los procesos formativos basados en la ELAO es fundamentalmente asincrónica, lo que ha dado lugar a la llamada Comunicación Mediada por Ordenador[32].

En un primer estadio de la ELAO se distinguían tres tipos diferentes de programas: los basados únicamente en textos; los que tenían su foco de atención en las interacciones con el ordenador y donde el estudiante tiene que cumplir una misión; finalizando con los pioneros sistemas que creaban micro-mundos e incluían texto,

[32] La Comunicación Mediada por Ordenador suele referirse en la literatura por su acrónimo inglés (*CMC*) *Computer Mediated Communication*. A partir de ahora en esta tesis doctoral se optará por dicho acrónimo al estar ampliamente extendido su uso.

gráficos o imágenes (Harrington, 1996). Dentro de la ELAO y sus diversas fases, tanto las destrezas lingüísticas como los ejercicios, actividades y tareas asociados a ellas han ido evolucionando a lo largo del tiempo en el plano didáctico-pedagógico, conforme la tecnología se ha ido desarrollando.

Aunque se ha podido constatar un mayor desarrollo de las actividades relacionadas con la expresión escrita, todas las destrezas han contado con numerosos programas que han tratado de hacerlas evolucionar de alguna manera. Tradicionalmente, la gramática ha sido el núcleo central de la enseñanza de lenguas, y en un primer momento el uso de los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje una LE estuvo enfocado a la ejercitación y adquisición de contenidos gramaticales; sin embargo, los avances metodológicos han permitido que el uso de los computadores haya desarrollado otros campos en la adquisición de segundas lenguas: comprensión oral y lectora, el tratamiento de la producción oral, la adquisición de vocabulario, la traducción o la evaluación (Hubbard, 2006; Levy, 1997).

Ward (2001) resalta como puntos fuertes: la autonomía del estudiante, la privacidad, la retroalimentación, la motivación, la interactividad, la oposición a las características tradicionales de la enseñanza y la posibilidad de repetición. Como puntos débiles podríamos indicar la limitada disponibilidad de recursos, el posible comportamiento antisocial, la simplificación del contenido, la baja utilización de recursos y posible ineficacia.

3.3.2. Internet y Web 2.0 en la enseñanza de lenguas.

El origen de Internet se halla en una red informática desarrollada por el ejército estadounidense que, posteriormente, fue usada por universidades y centros de investigación con fines académicos y que llegó al gran público a partir de 1994 gracias a la *World Wide Web* (Ruipérez, 2004). Como indica Marquès (2001), la creación de Internet ha tenido un papel relevante en la evolución en la sociedad, provocando transformaciones dentro del ámbito personal, familiar, laboral y social. En el dominio educativo, la Web ofrece una triple función: fuente de información, fuente de comunicación y actúa como soporte didáctico. El impacto que supuso la aparición de Internet en la ELAO fue enorme, puesto que las posibilidades técnicas que ofrecían los ordenadores de la década de los noventa se vieron potenciadas con la posibilidad de usar el correo electrónico y las listas de distribución, junto al acceso a información

actualizada, a diccionarios en línea, a bibliotecas y a obras electrónicas (Higueras, 2004; Ruipérez, 2004). A este respecto, Warschauer y Healy (1998) indican el papel clave que desempeñaron a finales del siglo XX Internet y el fomento de la *CMC* en la reconfiguración del uso de los ordenadores para el aprendizaje de lenguas.

A pesar de los avances, los límites para interactuar que ofrecía la conexión a Internet dentro del primer modelo Web (1.0) eran escasos, además la creación y gestión de contenidos recaía en expertos. En general, se puede afirmar que en este primer modelo la comunicación era unidireccional y funcionaba esencialmente como repositorio de contenidos. Las posibilidades y recursos se vieron ampliados a partir de la segunda generación, la llamada Web 2.0 o Web Social, en donde el usuario puede ser creador de contenido y la comunicación es multidireccional. A continuación, se ofrece una tabla (véase Tabla 5) que pretende diferencias ambos modelos, acorde las ideas expuestas en Castaño, Maiz, Palacio y Villaroel, (2008), Cruz, Lara y Naval (2010), Marquès (2007), García Areito (2007) y Jáuregui (2013).

Características Web 1.0	**Características Web 2.0**
Web estática de solo lectura.	Web dinámica e interactiva.
La información es ofrecida al usuario.	Los usuarios pueden interactuar entre sí y con la información (chats, video, audio, cometarios, foros.
Fuentes de información limitadas.	Aplicaciones web, redes sociales.
Se trabaja con aplicaciones instaladas en el ordenador.	Trabajo a través de aplicaciones que se encuentran en la red.
Editores expertos en HTML, con actualizaciones no periódicas de contenidos.	Todos los usuarios pueden editar contenidos en línea. Actualización periódica de contenidos.
Sitios web direccionales y no colaborativos, eminentemente comerciales.	Sitios web con diversas funcionalidades y marcadamente colaborativos.

Tabla.5. Diferencias entre Web 1.0 y Web 2.0. Elaboración propia.

Como indica Coll (2004), la incorporación de la Web a la educación ha conllevado un cambio sustancial en la concepción espacio-temporal, ya que se ha producido una eliminación de los límites geográficos, así como del factor tiempo. La Web 2.0 permite buscar, crear, compartir e interactuar en línea, valiéndose de diferentes aplicaciones específicas que pueden tener una finalidad pedagógica como, por ejemplo: blogs, wikis, buscadores, repositorios de audio y vídeo, redes sociales, plataformas virtuales, etc. (Marquès, 2007).

Dentro del área de la enseñanza de lenguas, las herramientas y aplicaciones de la Web 2.0 pueden considerarse la gran aportación de Internet a la ELAO. Dichas herramientas comunicativas están basadas en el uso de las TIC y permiten tanto la búsqueda de información como la creación de contenidos, junto con la posibilidad de intercambio e interacción entre los participantes. Por lo tanto, las opciones de usar y practicar la lengua objeto de estudio se han visto ampliadas en este nuevo contexto frente a las reservas que presentaban los primeros programas de ELAO.

De forma genérica, se puede establecer una agrupación entre herramientas síncronas (aquellas que permite el intercambio de información en tiempo real) y asíncronas (permiten la comunicación en diferido). En la Tabla 6 se presentan clasificadas algunas de las aplicaciones de la Web 2.0 con mayor presencia en el ámbito educativo, según el tipo de comunicación que originan. Esta clasificación se ha basado en Cruz, Lara y Naval (2010), Marquès (2007), Peña, Córcoles y Casado (2006), Ruipérez (2004) y Warschauer y Healy (1998):

Herramientas y aplicaciones síncronas	**Herramientas y aplicaciones asíncronas**
• Radio y televisión digital. • Telefonía (voz). • Videoconferencias. • Chats (voz y texto). • Pizarras digitales compartidas. • Conversaciones asistidas por ordenador.	• Correo electrónico y listas de correos. • Tablones de noticias. • Grupos de discusión. • Foros. • Wikis. • Blogs. • Acceso a editores de documentos en

Herramientas y aplicaciones síncronas	Herramientas y aplicaciones asíncronas
• Mundos virtuales.	línea. • Agregadores de noticias y sindicación de contenidos. • Redes sociales. • Plataformas virtuales educativas • Podcast. • Repositorios de contenido audiovisual.

Tabla 6. Clasificación de herramientas y aplicaciones Web 2.0. Elaboración propia.

Debido a su enorme grado de penetración en la sociedad actual podría decirse de ellas que son de fácil utilización, generalmente no conllevan un coste económico asociado y son versátiles, puesto que pueden adaptarse a diversos contextos y situaciones. Asimismo, de la situación panorámica anterior se desprenden importantes cambios pedagógicos y socioeducativos que provocan un doble reto: por una parte, afrontar el hecho de la innovación docente y de las reticencias que provoca, y por otra parte, la concienciación del profesorado sobre la necesidad de participar en programas de formación permanente en todas las etapas educativas (Vázquez-Cano, 2015).

3.3.3. La enseñanza de lenguas a distancia y el tratamiento de la expresión e interacción oral.

Los recursos tecnológicos que se han ido incorporando al proceso de enseñanza combinados con la influencia de las corrientes metodológicas que han marcado la enseñanza presencial, han ido perfilando el tratamiento de la expresión e interacción oral a lo largo de las diferentes fases de la educación a distancia.

La ejercitación de la destreza oral durante la época de los cursos por correspondencia fue marginal o inexistente. Este primer período, comprendido desde finales del S.XIX hasta comienzos de la década de los setenta, se correspondió históricamente con el desarrollo en la enseñanza presencial del método tradicional, de los postulados estructuralistas y del método audiolingüal (Jordano, 2011).

Si bien es cierto que la metodología audiolingüal había comenzado a implantarse desde la década de los 50 en la enseñanza tradicional y perseguía desarrollar la competencia oral a través de la repetición de estructuras, sus principios metodológicos llegaron con un cierto retraso a la etapa multimedia de la educación a distancia. En aquellos momentos, el trabajo con la expresión oral no estaba acompañado de interacción y los avances tecnológicos de la época repercutieron más en el desarrollo de la comprensión auditiva, gracias a los casetes de audio y las emisiones de radio y televisión.

La práctica de actividades encaminadas a la producción oral se centraba, esencialmente, en la realización de ejercicios repetitivos y mecánicos que los estudiantes realizaban de forma aislada, registrando sus producciones de forma autónoma, normalmente para practicar la pronunciación o para realizar monólogos en los laboratorios de idiomas (Jordano, 2011; Warschauer y Meskill, 2000; White, 2006).

Como se ha indicado anteriormente, en la enseñanza *cara a cara* tradicional, a partir de la década de los setenta, comenzó la llamada revolución cognitiva que conllevó el auge e implantación de los postulados de la enseñanza comunicativa en las aulas presenciales de idiomas a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa. Este enfoque se asienta sobre la base de la competencia comunicativa y acentúa el compromiso del estudiante en la realización de interacciones auténticas y significativas. Su correspondencia en la enseñanza distancia sería la etapa telemática. Los avances tecnológicos del momento como el ordenador[33], el correo electrónico, la presentación de contenidos a través de la Web e Internet se fueron incorporando lentamente al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Del período anterior, se heredó el uso del teléfono para poder practicar comunicación sincrónica, bien con el profesor para realizar consultas telefónicas o prácticas, bien con otros estudiantes; pero, en general, el tratamiento de la destreza oral fue escaso y puntual. Se desarrollaron los cursos de idiomas en disquetes y *CD-ROM* que solían centrarse en la práctica gramatical sin trabajar la fluidez y que requerían de un trabajo autónomo y *off-line* (Jordano, 2011).

Los ejercicios de práctica oral propuestos en los citados formatos no diferían en exceso de los realizados previamente en los laboratorios de idiomas, es decir, ejercicios

[33] Como se ha indicado anteriormente, la inclusión del ordenador en el proceso formativo y la llegada de la EAO, condujo dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas al desarrollo de la ELAO y al avance de la *CMC*.

que el estudiante ha de realizar de forma autónoma y centrados en la pronunciación, mientras que la expresión oral se ejercitaba mediante la grabación de las producciones de los estudiantes con ausencia de retroalimentación (Hampel, 2003; Jordano, 2011; Ruipérez, 2004; White, 2006).

En la década de los noventa y siguientes, coincidiendo con la etapa virtual en la enseñanza a distancia y con la evolución del método comunicativo hacia el enfoque por tareas, la enseñanza de lenguas a distancia experimenta un alto desarrollo que se ve fortalecido con la popularización del acceso a Internet (Warschauer y Meskill, 2000). Como indican Ruipérez (2004) y Jordano (2011) los avances tecnológicos de este período, que se suman a los del período anterior, posibilitan la interacción real entre los estudiantes al permitir de forma explícita una comunicación sincrónica (voz sobre IP, video llamadas, chats -texto y voz-, participación en mundos virtuales, etc.) Hay una reducción significativa del coste económico que representa el uso de la tecnología, así como un aumento exponencial tanto del tiempo como de los lugares de conexión. Gracias a los avances técnicos es posible poner en contacto más fácilmente a los estudiantes de una lengua extranjera con hablantes de la misma, siendo frecuentes los proyectos colaborativos de corte socio-constructivista que buscan la construcción grupal del conocimiento (Hampel, 2003; Warschauer y Meskill, 2000; White, 2006).

La expresión e interacción oral se ve claramente beneficiada por el progreso tecnológico, siendo verdaderamente en este período cuando su ejercitación no se ve limitada por la inexistencia de recursos; por consiguiente, se extiende el uso de programas para realizar video llamadas, los chats con voz y los programas de intercambio lingüístico que permiten la interacción oral en lengua extranjera.

En los últimos años, las posibilidades que ha supuesto la inclusión de dispositivos electrónicos portátiles con conexión a Internet (mayoritariamente teléfonos y tabletas) ha originado que se hable del Aprendizaje Móvil[34] y en el ámbito de la enseñanza de lenguas del Aprendizaje de Lenguas Mediante Dispositivos Móviles[35].

[34] El termino aprendizaje móvil en español se corresponde con la versión inglesa *Mobile Learning*, cuyo acrónimo más extendido *M-learning*. En esta tesis se optará por el uso del acrónimo inglés para hacer referencia a dicha modalidad de aprendizaje. La UNESCO (2013: 6) lo define como:"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".

[35] En inglés correspondería con el término *Mobile Assisted Language Learning* y su acrónimo sería *MALL*. No hay unificación en el uso de un acrónimo en lengua española para este término, ya que se puede encontrar bien ELAM, correspondiente a Enseñanza de Lengua Asistida por Móvil; bien ALMD, Aprendizaje de Lenguas Mediante Dispositivos Móviles, por lo que en esta tesis se usará el término

Como conclusión, es reseñable un cierto desfase metodológico en los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza presencial frente a las etapas de la educación a distancia. Se observa que las propuestas metodológicas de la enseñanza tradicional *cara a cara* se van heredando con un ligero retraso en la educación a distancia. Este fenómeno tiende a normalizarse hacia el final de la etapa telemática (correspondiente con el apogeo de la metodología comunicativa en la modalidad presencial). Dentro de la etapa virtual, que coincide con el avance de la enseñanza de la lengua mediante tareas y del enfoque orientado a la acción en el caso de la enseñanza tradicional, se constata una coincidencia temporal metodológica, que se ve favorecida claramente por el avance y penetración de la tecnología. En el caso del tratamiento y ejercitación de la expresión e interacción oral en la enseñanza a distancia, a lo largo de las diversas etapas el rol fue minoritario y residual hasta el último período, en el que gracias a los avances tecnológicos se han conseguido superar las limitaciones que frenaban su práctica y desarrollo.

3.4. Entornos virtuales de aprendizaje y comunidades virtuales.

La incorporación de Internet y de los recursos de la Web 2.0 ha supuesto el impulso definitivo al *e-learning*. Siguiendo a Majó y Marquès (2001) esta nueva realidad sociocultural ha implicado que se desarrollen nuevas competencias tecnológicas y culturales para todos los ciudadanos, que el aprendizaje esté presente en múltiples lugares, ampliando las barreras del aula, que exista un *boom* formativo bajo el paraguas del aprendizaje a lo largo de la vida y que aparezcan al amparo de las TIC múltiples entornos formativos en línea.

Hoy en día, es frecuente poder desarrollar una acción formativa completamente virtualizada a través de plataformas diseñadas específicamente para ello, lo que supone como indica Belloch (2010: 1): "una combinación de recursos, interactividad, apoyo y actividades de aprendizaje estructuradas". Nos encontramos, de esta manera, ante lo que sería un entorno virtual de aprendizaje[36], (en adelante, EVA) que podría definirse según

anglosajón. Kukulska-Hulme (2013: 3701) define el *MALL* como: "uso de tecnologías móviles en el aprendizaje de lenguas, especialmente en situaciones donde la portabilidad de los dispositivos ofrece ventajas específicas".

[36] En la literatura revisada se hace referencia al término inglés *Virtual Learning Enviroment* (*VLE*) como sinónimo del mismo. Para esta tesis se opta por el uso del acrónimo EVA en español.

Gros (2002: 239) como: "la creación de materiales informáticos de enseñanza-aprendizaje basados en un sistema de comunicación mediada por el ordenador".

Asimismo, dentro de los EVA se recomienda promover la participación grupal, potenciando la comunicación, la interacción social y la construcción compartida del conocimiento y como indican Cano Ginés y Rodríguez Gómez (2015: 204): "son un todo globalizado donde el contenido se dispone de acuerdo a las necesidades del alumno". Otra característica que deben cumplir es la flexibilidad, los usuarios deben percibir que el aprendizaje en este tipo de ambientes provoca un aumento de posibilidades y no una limitación. En el plano técnico, Belloch (2010) agrega dos características adicionales: la escalabilidad, es decir, la posibilidad de que la plataforma funcione con éxito independientemente del número de usuarios y la estandarización, entendida como la posibilidad de importar y exportar los cursos.

Desde la década de los noventa, los EVA se han presentado en plataformas comerciales como *WebCT* o *Blackboard*[37], o a través de software libre y código abierto como *Claroline*, *Dokeos*, o *Moodle*[38], en donde las diferentes instituciones de enseñanza han alojado sus aulas, cursos y campus virtuales. Onrubia (2005) indica que los EVA han consolidado su potencial además de ampliar sus posibilidades con el desarrollo del *software social* vinculado al desarrollo de las aplicaciones Web 2.0.

Actualmente, siguiendo a Martín Monje (2012), en el campo de la enseñanza de lenguas la evolución apunta hacia una ELAO móvil y personalizada que está relacionada con la irrupción de los dispositivos móviles en la enseñanza (*MALL*) y con los entornos personalizados de aprendizaje[39] (en adelante, EPA) que son una evolución natural de los EVA, y que se asientan en tres pilares fundamentales: la flexibilidad (ya que complementan la formación de los individuos en base a sus necesidades), en la autonomía del alumno y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Adell y Castañeda (2010: 23) definen los EPA como: **"**un conjunto de fuentes de información, herramientas, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender". De la definición anterior se desprende que son los mismos aprendices quienes gestionan y organizan su aprendizaje en base a sus procesos y estrategias.

[37] Desde 2006 ambas compañías se fusionaron, por lo que se recomienda visitar http://es.blackboard.com/ [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

[38] Para ampliar información se recomienda visitar http://www.claroline.net/EN/index.html, https://www.dokeos.com/ , https://moodle.org/?lang=es[Fecha de consulta: septiembre, 2017]

[39] Corresponde con la expresión original *Personal Learning Environment, y su acrónimo PLE.*

Por su parte, como ya se ha indicado en la introducción a esta tesis doctoral, las comunidades virtuales de aprendizaje han evolucionado junto al desarrollo de Internet y a la progresiva incorporación de las TIC a la formación. Surgen de la fusión de grupos (comunidades) que aprenden de forma conjunta usando las mismas herramientas, que al añadirles el calificativo virtual implican la inclusión de la tecnología al proceso. Como indican Coll, Bustos y Engel (2007), en consecuencia, dentro de las comunidades virtuales de aprendizaje se promueve y potencia el aprendizaje de sus integrantes, utilizando los recursos que ofrece la virtualidad como infraestructura, lo que permite tanto la consolidación como la ampliación de las redes de comunicación e intercambio y cuyo objetivo pueden ser bien un determinado contenido o bien una tarea de aprendizaje concreta.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, las redes sociales, gracias a las múltiples funcionalidades que ofrecen la integración de las aplicaciones de la Web 2.0 en sus plataformas, brindan una excelente oportunidad para la creación y agrupamiento de individuos unidos por el deseo de aprender una lengua y sobre las que se puede diseñar una acción formativa, permitiendo poner en práctica todas las características que implica formar parte de una comunidad virtual de aprendizaje. Si bien existen redes sociales verticales o específicas para la enseñanza de lenguas (*Busuu*, *Babbel*, o *Italki*)[40], para esta tesis doctoral se ha optado por una red horizontal, es decir aquellas dirigidas a todo tipo de usuarios, como es *WeChat*, motivando su elección por su penetración dentro del mercado chino y por ajustarse a las necesidades específicas que presentaba la comunidad estudiantil.

3.4.1. Incorporación del modelo *blended-learning.*

A lo largo la última etapa, el desarrollo del *e-learning* y de la educación a distancia ha conllevado el auge de una modalidad de aprendizaje mixta o bimodal, donde se combina el trabajo presencial en el aula junto con el trabajo a distancia, valiéndose tanto de los medios digitales como de Internet para lograr un aprendizaje eficaz. Esta modalidad, de característica híbrida o semipresencial, suele denominarse en la literatura por su versión anglosajona, *blended-learning*. Es un modelo de relativo

[40] En caso de querer ampliar información sobre este tipo de redes específicas se recomienda la consulta de: https://www.busuu.com/es, https://es.babbel.com/, https://www.italki.com/home [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

éxito que se ha ido afianzando desde comienzos del S.XXI y que ha paliado las dificultades asociadas a la implantación de un modelo exclusivo basado en la enseñanza a distancia, así como las expectativas que originó su avance. Igualmente, otros principios donde radica su éxito pueden hallarse en la reducción de costes frente al modelo presencial y en su posicionamiento como la opción menos agresiva para el profesorado reacio a adoptar nuevos modelos pedagógicos en su praxis (Alemany, 2007; Bartolomé, 2004).

Dentro de la metodología *blended* subyacen diversas ideas como: la optimización de recursos, al tomar lo mejor del *e-learning* y de la enseñanza presencial (Alemany, 2007; Maxwell, 2016); la asunción de un cambio metodológico que no significa aprender más, sino aprender de una forma diferente (Bartolomé, 2004); la flexibilidad e integración de los recursos presenciales y virtuales, en donde ha de fomentarse que los estudiantes pueda tener de alguna forma el control sobre el aprendizaje (Bartolomé, 2004; Maxwell, 2016) y el tratamiento de habilidades que potencian el aprendizaje de los alumnos en el contexto sociocultural actual (Alemany, 2007; Maxwell, 2016). Horn y Slater (2014) diferencian entre cuatro modelos de aprendizaje *blended-learning* que serían los siguientes:

a) Rotación. En esta modalidad se trabaja eminentemente cara a cara dentro del aula física y hay una reducción del trabajo en línea fuera del aula. El trabajo presencial se organiza alrededor de estaciones, donde se permiten diversos agrupamientos (individuales, parejas o grupos) que pueden incluir el uso de la tecnología en clase. Su práctica está bastante extendida y una de sus variantes es el modelo de clase invertida (*flipped classroom*), que presenta la particularidad de usar el aula tradicional como un espacio de trabajo y realización de proyectos y en la que, generalmente, los estudiantes reciben el contenido instruccional en línea, es decir, fuera del aula.
b) Flexible. Es un modelo adaptativo a las necesidades del estudiante en el que de forma habitual tanto el curso como sus contenidos se presentan virtualmente. A partir de ese momento los estudiantes pueden de forma específica organizar su proceso de aprendizaje. El trabajo en línea suele complementarse con tutorías en el centro de estudios que se acomodan a las necesidades de los estudiantes

c) A la carta. Como puede inferirse por su denominación, en esta variante los estudiantes pueden seleccionar cursar algunas asignaturas del currículo de manera presencial, mientras que otras pueden ser en una modalidad virtual. El tutor ejerce normalmente sus funciones en línea.
d) Virtual enriquecido. El proceso de aprendizaje se realiza a través de Internet y de recursos tecnológicos, así como la mayoría de las tutorías de apoyo del profesor. El trabajo presencial es bastante reducido y suele corresponderse con sesiones de trabajo y orientación previamente fijadas que complementan el currículo.

La aplicación en el ámbito de la enseñanza de idiomas de un modelo semipresencial en la enseñanza no es original ni novedoso; pero en la última década ha sufrido un repunte gracias a la digitalización constante de la sociedad. En los orígenes de la ELAO, tal y como apunta Martín Monje (2012), se parte de la idea de paliar las carencias y limitaciones que suponía el tratamiento de las destrezas orales, por lo que para la ejercitación de las mismas se recurría habitualmente a la clase presencial, realizándose fuera del aula el trabajo de la gramática, el léxico y la expresión escrita. Respecto a este punto concreto, esta tesis doctoral ofrece la posibilidad de trabajar de una forma efectiva la expresión e interacción oral a través de las notas de voz de *WeChat*, permitiendo tanto la comunicación asíncrona como sincrónica, recayendo el control de la actividad eminentemente en el estudiante. Además, el profesor cumple un rol eminentemente de guía y facilitador, favoreciendo así el tiempo de habla del estudiante y la exposición a la lengua objeto de estudio.

3.4.2. Nuevos escenarios de aprendizaje.

Es complejo establecer una fecha definitiva que marque el comienzo o cambio de un cambio o transformación de la sociedad tan importante como la digitalización y la senda hacia el mundo de los *bits* (Negroponte, 1995). Siguiendo a Castells (1998), el desarrollo tecnológico ha ido afectando y modificando las actividades humanas, originando una nueva forma de organización tanto de la economía como de la sociedad, lo que ha originado en una transición desde una sociedad industrial hacia una nueva era que se corresponde con la Sociedad de la Información (en adelante, SI), definida como:

> Aquella comunidad que utiliza extensivamente y de forma optimizada las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio para el desarrollo personal y profesional de sus ciudadanos miembros (Valenti, 2001: en línea, citando a Gobierno del País Vasco, 2000).

El cambio hacia esa nueva sociedad postindustrial o de la información ha resultado un proceso progresivo a lo largo el último cuarto del siglo XX. Su impacto ha comenzado a vislumbrarse en las aulas desde la década de 1990 y ha supuesto una revolución notoria a partir del nuevo siglo (Adell, 2010; Cabero, 2004; Trujillo, 2015). No hace mucho tiempo, en las aulas de enseñanza se vivía dentro de una era analógica y se contaba con recursos como las pizarras, los libros de texto, las enciclopedias y aparatos de reproducción audiovisuales. En aquellos momentos, tanto el acceso, el tratamiento, la recuperación y difusión de la información era complejo y pesado. Hoy en día, dentro de la era digital, dichas acciones pueden realizarse de forma sencilla, rápida y precisa, y para ellos nos valemos de una ingente cantidad de dispositivos, difíciles de enumerar debido al ritmo con el que se incorporan, pero que tienen en los ordenadores personales, las tabletas y los teléfonos móviles inteligentes en sus máximos exponentes. En esa línea, Prensky (2011) afirma que a diferencia de los docentes del pasado que formaban a sus estudiantes para vivir en un mundo no muy diferente del que vivían, los profesores actuales están preparando a sus estudiantes para vivir en un mundo futuro que será muy diferente del presente.

El avance y la penetración de las TIC en el campo educativo han supuesto que haya un cambio en la concepción espacio- tiempo del proceso de enseñanza-aprendizaje, derribándose la frontera del aula física y provocando la aparición de nuevos ambientes o escenarios de aprendizaje que se adaptan a la SI (Fandos, 2006; Salinas, 1997, 2005). El cambio viene marcado por posicionar al estudiante en el centro del proceso, dirigiéndolo hacia posiciones sociales y colaborativas, lo que le permite interactuar con una gran cantidad tanto de información como de herramientas, así como habilitarle para producir contenido (Cabero y Llorente, 2015). Esta nueva concepción origina nuevas competencias docentes y discentes, donde empieza a crecer el protagonismo del aprendizaje informal; es decir, el adquirido fuera de las instituciones educativas tradicionales, que no es intencionado y está vinculado con la vida diaria y las actividades que desarrollan los individuos (Cabero y Llorente, 2015; Conner, 2013; Salinas, 2005). Existen cuatro tipos diferentes de escenarios formativos educativos que son definidos por Salinas (2005):

a) El hogar. Dispone de una baja disponibilidad tecnológica y las redes son usadas habitualmente para obtener retroalimentación, comunicarse y conectarse en línea con docentes, compañeros y centros de recursos de aprendizaje que alojan los materiales de referencia.
b) El puesto de trabajo. Se entiende el centro de trabajo como un centro educativo que ofrece formación a sus empleados y su disponibilidad tecnológica suele variar en función al tamaño de la empresa. Mientras que las grandes empresas suelen desarrollar sus propias actividades, PYMES suelen apoyarse en cursos de formación externos que otorgan un mayor protagonismo a las TIC. Generalmente, los materiales instructivos suelen combinar material formativo propio y específico de la empresa.
c) Centros de recursos de aprendizaje. Sería un servicio organizado dentro de una institución, empresa u organización externa relacionada con la formación que facilitan una mayor disponibilidad tecnológica y facilita el acceso a recursos de aprendizaje más potentes.
d) Tecnología ubicua. La proliferación de dispositivos móviles que permiten la conexión en cualquier momento y lugar, junto a la mejora del ancho de banda ha afianzado este escenario que actualmente cuenta con mucha aceptación.

En conclusión, los espacios formativos anteriores están claramente diferenciados, bien por peculiaridades propias del proceso instructivo vinculadas a los mismos, bien por las diversas necesidades de los usuarios y, en general, están orientados tanto a incrementar las oportunidades educativas como a mejorar la formación y el currículo educativo

3.4.3. Docentes y discentes en los escenarios formativos actuales.

La SI evidencia que el saber se encuentra repartido dentro de una sociedad global, dentro de la cual se ha favorecido la creación de espacios no formales e informales con un marcado carácter educativo, relacional y comunicativo (Gisbert, 2002), aunque como indica Onrubia (2005), el simple hecho de incorporar herramientas tecnológicas a las prácticas educativas no garantiza que se produzca realmente una mejora en las mismas.

Como se ha indicado, las TIC se han ido incorporando progresivamente al ámbito educativo; por lo tanto, habría que analizar cómo su incorporación puede haber modificado o modifica las prácticas educativas, además de saber qué actividades, de las que llevan a cabo los docentes y los estudiantes, están mediadas por el uso de las TIC, para así poder evaluar su alcance. Según el punto de vista constructivista, la clave en un proceso de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los elementos del triángulo didáctico; es decir, el contenido objeto de enseñanza, la actividad educativa del profesor y las actividades de aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga, 2006).

A continuación, se ofrece una clasificación en la que podemos identificar las diferentes modalidades formativas por las que se puede optar, para posteriormente, analizar los diferentes actores que intervienen en ellas. Siguiendo la clasificación de Martínez Casanovas (2004) dentro de los escenarios formativos se encuentran las modalidades:

- Presencial: alumno-profesor, es el que se encuentra en el aula tradicional.
- Semipresencial: alumno-profesor/materiales, no excluye definitivamente el aula tradicional.
- A distancia: material en *CD-ROM*, vídeos, libros, es el centro el que facilita a los estudiantes ese material.
- *Blended learning*: alumno-profesor/alumno on-line. Incluye actividades presenciales.
- *E-learning*: alumno online con organización tutorial.

A lo largo de la última década, la progresiva implantación y adopción tecnológica ha permitido a los estudiantes una flexibilidad a la hora de seleccionar u optar por una ruta de aprendizaje, observándose un paulatino aumento de la oferta educativa virtual. Así pues, como subrayan Blázquez y Alonso (2009), Gros (2008; 2011) y Martínez Casanova (2004) los actores que constituyen un espacio formativo virtual serían:

- El profesor, que posee un rol de formador y asesor del grupo de estudiantes. Debe fomentar el contacto entre sus miembros, siendo esencial su papel como dinamizador del grupo, así podrán llevarse a cabo interacciones. Para

rentabilizar la materia objeto de estudio es necesaria la motivación, puesto que se conseguirá un uso más eficiente del tiempo. Además, debe proporcionar ayuda cuando le sea requerida. Teniendo entonces un triple perfil: orientador, facilitador y dinamizador.

- El estudiante, que es el sujeto sobre el que gira (o debe girar) el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posee unas inquietudes o necesidades formativas que pretende cubrir, las que provocaran que tenga unos objetivos de aprendizaje que alcanzará mediante los contenidos propuestos por la institución o el profesor que ha diseñado la acción formativa.
- Los materiales, entendidos como el contenido secuenciado que siguiendo un enfoque metodológico determinado facilita y guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las TIC, que serían las herramientas de comunicación síncrona (por ejemplo, los chats o las pizarras electrónicas), asíncronas (como el uso de foros y correo electrónico), los navegadores y el software.

Así pues, en los entornos virtuales de aprendizaje el rol del profesor sufre una evolución motivada por el cambio de modelo: de centrado en el profesor, a un modelo centrado en el alumno; el *e-learning* es un tipo de aprendizaje que facilita la interacción entre profesor, materiales y estudiantes, actuando las TIC como los hilos que vinculan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4.3.1. Funciones y roles docentes virtuales.

Si aceptamos que el aprendizaje en línea es un espacio de interacción entre los actores que participan en la formación, en una primera aproximación a los perfiles del profesorado citaremos el modelo propuesto por Adell y Sales (2000) que delimita las funciones del profesor virtual atendiendo a las necesidades formativas:

- Diseñador del currículum: diseñan, planifica, selecciona contenidos y recursos.
- Proveedor de contenidos: elabora materiales en diferentes formatos, caracterizados por la interactividad y que están personalizados.
- Tutorización: facilitador del aprendizaje.

- Evaluador: de los aprendizajes, del proceso y de la actuación.
- Técnico: proporciona soporte a los estudiantes a lo largo del curso.

Esta sistematización anterior es posteriormente ampliada por Gisbert (2002) definiendo los ámbitos de actuación que inciden en los roles, funciones docentes y sus repercusiones:

- Consultores de información: cuyas funciones serían la búsqueda de materiales y recursos, el apoyo para el acceso a la información, así como el acceso y la recuperación de la información.
- Colaboradores en grupo: los docentes deben favorecer el planteamiento y la resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, en espacios formales e informales.
- Facilitadores del aprendizaje: no deben adoptar la función de transmitir la información, sino que deben ser facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ser proveedores de recursos, y buscadores de información.
- Generadores críticos de conocimiento: deberán desarrollar cursos y materiales dentro del marco del aprendizaje colaborativo, fomentando que los alumnos sean capaces de conseguir sus objetivos personales, académicos y profesionales.
- Supervisores académicos: deberán llevar a cabo la supervisión y seguimiento de sus alumnos, realizar las retroalimentaciones que ayuden a mejorar el proceso y las diferentes actividades de formación.

Tanto Llorente (2006) como Martínez Casanovas (2004) indican la importancia de las tutorías al señalar que se tratan de uno de los pilares sobre los que se vertebra y asienta la formación en línea; una tutoría puede definirse como una intervención didáctica que ayuda a la resolución de problemas, que orienta la formación, y puede evaluar el proceso de aprendizaje, siendo necesario que el tutor tenga unos conocimientos sobre la materia, y disponga de actitudes y cualidades para desempeñar con éxito la función. Dentro de esas actitudes y cualidades, podemos señalar que los profesores deben fomentar la participación, establecer relaciones entre los participantes, motivar y resolver dudas. Por su parte, Llorente (2006) define las funciones que debe desempeñar el tutor virtual:

- Función técnica, el tutor deberá asegurarse de que los estudiantes manejen las herramientas del entorno, esta función determina en gran parte el éxito o fracaso de las actividades en red ya que los primeros días son claves en el seguimiento del curso. El tutor debe dar consejos y apoyos técnicos, gestionar los grupos de aprendizaje, incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo, etc.
- Función académica, quizás sea una de las tareas más relevantes del tutor virtual, debe poseer habilidades didácticas, así como ser competente en el dominio de los contenidos, alguna de las tareas que puede realizar son: aportar, extender, clarificar y ampliar los contenidos presentados, asegurarse el nivel de logro de los mismos, sintetizar en los debates en grupo las aportaciones de los estudiantes, etc.
- Función organizativa, en esta función se establecerá la estructura a desarrollar, se explicarán las normas de funcionamiento, etc. Ejemplos de actividades relacionadas con las funciones anteriores serían: establecer el cronograma del curso, explicar las normas de funcionamiento, contactar con expertos, etc.
- Función orientadora, el docente debe ofrecer un asesoramiento personalizado a los participantes, guiando y asesorándolos a lo largo de la acción formativa. Algunas actividades de esta función serían: dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad del mismo, así como del progreso en el estudio, asegurarse de que el ritmo de trabajo de los estudiantes sea el adecuado, ser motivador, etc.
- Función social, intenta minimizar la soledad o sentimiento de pérdida de los estudiantes, se deben realizar actividades encaminadas a dar la bienvenida a los estudiantes, integrar y conducir las intervenciones, dinamizar la acción formativa, animar y estimular la participación, etc.

Como regla general, durante las tutorías se ha de primar que las comunicaciones posibiliten la interactividad y el diálogo, con el fin aumentar la calidad de los procesos educativos, distinguiéndose dos tipos de tutorías:

En los sistemas de tutorización síncrona se realizan interacciones dentro de una coincidencia temporal entre los interlocutores. Ejemplos de estos sistemas tutoriales son: chats, que pueden darse de forma privada o grupal; videoconferencias, donde

además de conversar se puede intercambiar información y mostrar documentos; y la pizarra electrónica, que posibilita el intercambio de archivos elaborados por los usuarios.

Los sistemas de tutorización asíncrona no precisan esa coincidencia temporal, es decir, pueden darse de forma diferida. Ejemplos de esta tipología serían: los foros, que permiten acceder a todos los estudiantes a avisos, sugerencias e información de interés en un espacio compartido; el correo electrónico, que facilita la intercomunicación entre el tutor-alumnos y los alumnos entre sí; y las listas de distribución, que permiten establecer comunicación multidireccional entre los miembros de una lista de correo. Estas listas pueden ser un lugar similar al foro, es decir un espacio o área de comunicación, donde se intercambian dudas, se comparte conocimiento, etc.

De todo lo anteriormente expuesto se concluye que debemos aprender y enseñar con TIC, y ése debe ser uno de los desafíos a los que tiene que enfrentarse el docente actual, donde además de la implementación de las metodologías colaborativas, y el uso de recursos de la Web 2.0, aparecen nuevos soportes como los teléfonos móviles, las tabletas, etc. Es esa la razón por la que el profesorado, como indican Del Moral y Villalustre (2010), debe asumir nuevos roles docentes: como diseñador de situaciones mediadas, siendo facilitador del aprendizaje, actuando como un generador de habilidades de conocimiento y como propiciador de transferencia de aprendizajes. En relación con la formación del profesorado, Del Moral y Villalustre (2010) y Román y Romero (2007) puntualizan que debe atender a tres principios básicos: la formación continua, la innovación y el desarrollo curricular.

3.4.3.2. Los estudiantes en la era digital.

Previamente se ha hecho referencia a que nos encontramos en el tránsito de una sociedad industrial hacia una sociedad del conocimiento, por lo que ante este nuevo paradigma surge la necesidad de formar a individuos que, como indican Bozu y Canto (2009), puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento dentro un contexto específico y que, asimismo, tengan la habilidad suficiente para aprender dentro de diversos contextos y modalidades, no solo en un momento específico sino a lo largo de toda la vida, siendo capaces de adaptar el conocimiento a las nuevas situaciones.

Ante un panorama tan abierto y cambiante, los estudiantes y miembros de esta sociedad han de hacer frente con una cierta soltura tanto a las demandas de la construcción social, como del desarrollo científico y del mundo laboral. En palabra atribuidas a Hebert Gerjuoy citado en Toffler (1973: 293): "los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender". Por lo tanto, en este período, en el que existe tanta incertidumbre y han de afrontarse continuamente nuevos retos se hace necesario aprender, desaprender y reaprender para ser competitivos.

Los estudiantes del siglo XXI, miembros de la generación *millennials* y *NML*, están criados en ambientes con una gran carga tecnológica y poseen una fuerte cultura servicio-cliente. Siguiendo a Ibáñez *et al*. (2008)[41], entre sus características se encuentra considerar la educación como un producto, una mercancía; que puede ser consumida y adquirida. Esta percepción motiva el deseo de que el aprendizaje sea lo más rápido, sencillo y entretenido posible, maximizando y optimizando la relación entre los resultados obtenidos y el tiempo de estudio o dedicación. Touron (2015) resume la oposición entre el estudiante tradicional y el estudiante del siglo XXI que se presentan en la Tabla 7 sintetizando las peculiaridades más importantes:

Estudiante tradicional	Estudiante del siglo XXI
• Se siente y escucha: rol de receptor.	• Se mueve y experimenta: rol de iniciador.
• Aprendizaje aislado, privado.	• Aprendizaje global, de corte colaborativo.
• Responde a preguntas, base del proceso de enseñanza-aprendizaje. Conoce datos, fechas, hechos. El	• Hace preguntas y se plantea cuestiones, base sobre la centra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[41] Al ser una cita que contiene cuatro autores o más se ha optado por utilizar (*et.al*). La referencia original es Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R y Zangaro, M. (2008). *La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials*. *V Jornadas de Sociología de la UNLP* (en línea). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Estudiante tradicional	Estudiante del siglo XXI
conocimiento emana del profesor.	Construye el significado.
• Aprendizaje basado en lápiz y papel.	• Aprendizaje enriquecido por la tecnología y en múltiples formatos.
• Sistema cerrado, orientado al producto.	• Sistema abierto, orientado al proceso y al producto.
• Sigue indicaciones explícitas y espera por los resultados.	• No se pone límites, busca varias opciones.

Tabla 7. Caracterización y diferencias entre estudiantes. Elaboración propia.

La caracterización anterior origina la creación de una serie de nuevas habilidades que se asocian y agregan al perfil de los estudiantes del siglo XXI, que podrían resumirse en: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable (Canós, Ramón y Albadalejo, 2008). Este nuevo modelo de estudiante desarrolla una serie de competencias específicas que le permitan desenvolverse en el nuevo entorno, las cuales son resumidas por Zambrano, Medina y Martín (2010):

- Cualidad, entendido como un alumno consciente y comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguro de sus posibilidades y hábil en la creación y difusión de contenidos.
- Conocimiento del proceso en línea, es decir, ser consciente del rol del estudiante a distancia, asimilando el potencial del aprendizaje colaborativo.
- Habilidades técnicas, que se reflejan en un manejo efectivo de las herramientas y recursos de la Web 2.0 que facilitan y actualizan el nuevo rol discente.
- Habilidad de comunicación en línea, que se traduce en la posibilidad de poder mantener debates virtuales en los que se demuestre claridad expositiva y comunicativa, interaccionado de una manera constructiva.

- Experiencia con el contenido, es decir, mostrar habilidades y capacidades para asimilar la información y poderla transformar en conocimiento usando diferentes recursos en línea.
- Características personales, que se manifiestan en la adaptación a nuevos contextos de aprendizaje y métodos, con capacidad para crear una identidad virtual como alumno.

Como conclusión, es evidente que los intereses de los alumnos varían de generación en generación y que los aprendices actuales aprenden de una manera diferente a como lo hizo la mayoría de la generación docente. Asimismo, queda patente la necesaria aplicación e implementación de pedagogías colaborativas de enseñanza, junto con la más que recomendable integración de elementos virtuales para el aprendizaje de los estudiantes.

3.5. Tecnologías emergentes en educación y nuevas competencias.

Como sugieren Adell y Castañeda (2013), dentro del contexto de cambios y transformaciones tanto de la sociedad como de la educación, surgen con frecuencia propuestas tecnológicas que generan expectativas, pero de las que aún es pronto para calibrar su impacto, por lo que nos encontraríamos ante las llamadas tecnologías emergentes para la educación que pueden definirse como:

> Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes ("nuevas" y "viejas") son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas. (Adell y Castañeda 2012, citando a Velenzianos, 2010: 3-4)

Con relación a la definición anterior habría que matizar que emergente no necesariamente significa nuevo (Adell y Castañeda, 2013; Halaweh, 2013), sino que el concepto estaría más relacionado con un uso poco extendido de una determinada tecnología o aplicación dentro de un determinado contexto, sin necesidad de estar vinculado a un período o ciclo de vida delimitado.

Desde el año 2002[42], gracias a la colaboración entre el *New Media Consortium* (*NMC*) y el *Educase Learning Initiative* (*ELI*), se publica el *NMC Horizon Report* [43]que identifica las seis tecnologías emergentes, tendencias claves y desafíos que afrontará la Educación Primaria, Secundaria y Superior en un espacio temporal de 5 años. A continuación, se ofrece la Tabla 8 donde se puede constatar un aparente desfase tecnológico entre la Educación Superior frente a la Educación Primaria y Secundaria. A pesar de que la mayoría de tecnologías coinciden, no se espera que haya una confluencia total de las mismas en ambos sistemas, ni que su adopción o implantación se produzca en el mismo espacio temporal.

Tipo de educación	Plazo de aplicación de un año o menos	En dos o tres años	En cuatro o cinco años
Superior	*BYOD* (*Bring Your Own Device*)[44]. Analíticas de aprendizaje y tecnología adaptativa.	Talleres creativos comunitarios (*Makerspaces*). Realidad aumentada o virtual.	Robótica. Computación afectiva.
Primaria y secundaria	Talleres creativos comunitarios (*Makerspaces*). Aprendizaje en línea.	Robótica. Realidad virtual.	Inteligencia artificial. Tecnología *wearable*.

Tabla 8. Tecnologías emergentes en educación en un plazo de 5 años. Elaboración propia[45].

Asimismo, es necesario que los estudiantes puedan desarrollar nuevas competencias para participar significativamente en la sociedad y economía del S.XXI. Como indica el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del

[42] Las primeras ediciones estaban vinculadas con la Educación Superior, y desde el año 2009 se publica un informe similar para Educación Primaria y Secundaria, titulado *The NMC/CoSN Horizon Report K-12*.
[43]Véase el enlace : https://www.nmc.org/nmc-horizon/ [Fecha de consulta: septiembre, 2017]
[44] En español esta expresión se traduciría como "Trae a la clase tu propio dispositivo", y en la literatura revisada en ocasiones aparece referenciado como *BYOT*, *Bring Your Own Technology*, que se podría traducir por "Trae tu propia tecnología".
[45] En la elaboración se ha tenido en cuenta *NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition y NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition.*

profesorado (INTEF), una de esas competencias claves sería la digital (CD), que fue previamente definida en el capítulo 1 de esta tesis doctoral

En el caso de los docentes, el IC (2012) ha elaborado un documento que sintetiza las competencias clave del profesorado, tanto de segundas lenguas como lenguas extranjeras, siendo una de ellas la utilización de las TIC para el desempeño profesional, basado en cuatro ejes (Instituto Cervantes, 2012: 27): " [...] implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital; desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles; aprovechar el potencial didáctico de las TIC y promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje".

3.5.1. Tecnologías emergentes en la enseñanza de lenguas.

Como es lógico, en el campo de la enseñanza de lenguas, los estudiantes del nuevo siglo se han visto beneficiados por los avances tecnológicos que han superado las metodologías más tradicionales y que conllevan la adopción de nuevos modelos tecno-pedagógicos. En ese sentido, Álvarez Júlvez (2015) destaca que la utilización de tecnologías emergentes para el aprendizaje de una lengua extranjera puede reducir el fracaso hasta en un 31%, puesto que su uso, combinado con las plataformas de aprendizaje social, encaminan hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje al ofrecer un espacio ideal para que los estudiantes ejerciten lo trabajado en clase. De la afirmación anterior se desprende que tanto la incorporación de las herramientas de Web Social (Web 2.0) como la posterior inclusión de las redes sociales al proceso de adquisición, han sido elementos claves para que los alumnos realmente puedan realizar interacciones entre sí mismos y con el profesor.

En los últimos 20 años la ELAO ha empezado a interesarse por la tecnología móvil y sus implicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, autores como Lara (2012), Miangah y Nezarat (2012) y Traxler (2005) apuntan algunas de las características del *MALL*:

a) Es espontáneo, puede suceder en cualquier momento, dependiendo de la intención del sujeto;
b) Es ubicuo, puesto que puede producirse en cualquier lugar;
c) Es portátil, debido al tamaño y peso es fácilmente transportable;

d) Es privado, ya que normalmente es un único individuo el que tiene acceso al dispositivo móvil;
e) Es informal, puede existir una separación frente del contexto académico formal ya que los contenidos son personalizables, lo que otorga al estudiante la opción de elegir qué aprender.

De la caracterización previa se desprende que el adjetivo móvil posee una doble implicación: por una parte, se relaciona con los estudiantes y la idea de poder aprender en cualquier momento y lugar al ampliarse las barreras físicas y temporales; y, por otra parte, con los dispositivos, ya que estos son portátiles, fáciles de transportar y con acceso a Internet (Kukulska-Holmes y Traxler, 2005).

Desde finales del siglo XX la irrupción de dispositivos electrónicos que pueden complementar la ELAO es una constante, retrospectivamente era el momento de los primeros teléfonos móviles, las *PDA*, los diccionarios electrónicos, o los reproductores *MP3*. Si bien todos los *gadgets* anteriores eran susceptibles de ser usados para la adquisición de una lengua extranjera, es evidente que poseían una serie de limitaciones tecnológicas como: escasa autonomía de la batería, pantallas pequeñas que dificultaban la visión o la carestía de funcionalidades; ya que, de forma general, debido a la velocidad de los procesadores su uso se restringía básicamente al envío y recepción de correo electrónicos y a la navegación por Internet (Burston, 2014; Chinnery, 2006; Miangah y Nezarat, 2012 ; Stockwell y Hubbard, 2013).

Este fenómeno de interés creciente por el *MALL* se ha acentuado notablemente a partir de 2008 (Burston, 2014; Heil *et al.*, 2016[46]; Jordano, Castrillo y Pareja-Lora, 2015) por lo que se puede afirmar que está viviendo su edad de oro (Ibáñez, Vermeulen y Jordano, 2015). En la actualidad, los dispositivos electrónicos han sufrido una evolución evidente, así encontramos artefactos como los ordenadores personales portátiles, los lectores de libros electrónicos, los reproductores *MP3/MP4*, los omnipresentes teléfonos móviles inteligentes (*smartphones*) y las tabletas (iPad y similares) que además de disponer de conexión a Internet han visto ampliadas las funciones y limitaciones de las primeras generaciones (Burston, 2014; Kukulska-Holmes, 2012; Stockwell y Hubbard, 2013). Indudablemente, habría que señalar que la

[46] Al ser una referencia que contiene cuatro autores o más se hace uso de (et al.). La referencia original es Heil, C., Wu, J., Lee, J. y Schmidt, T. (2016). A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges, and Opportunities. *The EuroCALL Review, 24*(2), 32-50.

incorporación a la enseñanza de lenguas de los *smartphones* se ha visto potenciada por mejoras como la amplitud del ancho de banda, el abaratamiento de costes, los avances tecnológicos y la proliferación de redes inalámbricas (Castrillo, Martín Monje y Bárcena, 2014, Heil *et al*., 2016; Jordano, Castrillo y Pareja-Lora, 2015).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, el número de investigaciones en el ámbito del *MALL* son numerosas y crecen exponencialmente. De forma mayoritaria están relacionadas, bien con el uso de una aplicación en particular para aprender una lengua extranjera, bien con el desarrollo y ejercitación de alguna destreza lingüística a través de una aplicación móvil.

En la revisión bibliográfica realizada se han encontrado algunos trabajos panorámicos que sirven como guía a los investigadores, entre ellos se pueden citar: Burston (2013) donde se listan y analizan, de forma breve, estudios hasta el año 2012 que reflejan la implementación de experiencias de *MALL* en el aula, los estudios de Bozdogan (2015) y de Duman, Orhon y Gedik (2015) que actualizan y complementan el listado ofrecido por Burston (2013) ampliando el horizonte temporal de su análisis y ofreciendo un análisis crítico de las experiencias presentadas. Por su parte, Bárcena *et al.*[47] (2015) ofrece un compendio de indagaciones vanguardistas que se han estado desarrollando por grupos de investigación universitaria, el cual pretende servir como referencia y orientación a futuros estudiosos. En el caso específico de las aplicaciones disponibles para el aprendizaje de una lengua, habría que resaltar los estudios de Godwin-Jones (2011) y Sweeny y Moore (2012) centrados ambos en las aplicaciones para el aprendizaje de vocabulario en inglés, junto con el más reciente de Heil *et al.* (2016) que clasifica las 50 aplicaciones más descargadas en las plataformas *Google Play* y *Apple Market* para el aprendizaje de un idioma.

Los estudios anteriormente señalados coinciden en resaltar que el número de investigaciones sobre *MALL* se ha multiplicado a partir del año 2008 (Burston, 2013; Duman, Orhon y Gedik, 2015), predominando estudios de caso con un enfoque de naturaleza cuantitativa (Duman, Orhon y Gedik, 2015) y descriptiva (Burston, 2013; Bárcena *et al*., 2015) que han sido fuertemente criticados (Bozdogan, 2015; Buston, 2013), eminentemente, por la falta de rigor en el que se han realizado los mismos (bien

[47] La referencia original incluye 7 autores, por lo que se usa (*et al*.). Bárcena, E., Read, T., Underwood, J., Obari, H., Cojocnean, D., Koyama, T. y Kukulska-Hulme, A. (2015). State of the art of language learning design using mobile technology: Sample apps and some critical reflection. En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, y S. Thouësny. (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 36-43). Dublin: Researchpublishing.net.

por utilizar un número de sujetos insuficientes, bien por aplicar una metodología inadecuada), lo que ha provocado el sesgo y la limitación de los resultados obtenidos.

Con relación a las aplicaciones (*apps*), Goodwin-Jones (2011) sostiene que apoyan tanto el aprendizaje formal como el informal, remarcando que la labor del docente debe encaminarse hacia potenciar la autonomía del alumno. Si bien los estudios presentados implican la ejercitación de todas las destrezas lingüísticas, la enseñanza de vocabulario es la actividad más recurrente en las actividades de *MALL* (Burston, 2013; Duman, Orhon y Gedik, 2015; Heil *et al.*, 2016; Sweeny y Moore, 2012) seguidos por la ejercitación de la comprensión auditiva (Bozdogan, 2015). En cuanto a la enseñanza del léxico, Heil *et al.* (2016) constatan que la mayoría de las aplicaciones analizadas no suelen tener en cuenta el contexto, presentando las unidades léxicas de forma aislada, frecuentemente mediante ejercicios de tipo *drill* (rellena-huecos) sin ofrecer una retroalimentación pedagógica a los errores cometidos. Opiniones similares en relación con el tratamiento léxico subyacen en el estudio de Sweeny y Moore (2012).

3.5.2. Expresión e interacción oral en dispositivos móviles.

Como se ha señalado en el anterior epígrafe, dentro del ecosistema de aplicaciones para la enseñanza de una lengua extranjera, el tratamiento específico de la expresión e interacción oral no ocupa un lugar relevante, por lo que suele estar integrado como una actividad dentro de las funcionalidades de las aplicaciones genéricas que favorecen el aprendizaje informal. Dentro este mercado encontramos opciones de cursos de idiomas gratuitos como los ofertados por *Duolingo o HelloTalk* (donde solamente para el uso de algunas opciones avanzadas se necesita realizar un pago). Además, se hallan otras opciones que implican un coste moderado como son los casos *Busuu, Living Language o Babbel*, finalizando con los casos de *Rosetta Stone y 8belts*[48] cuya tarificación por uso resulta más elevada. Algunas de las opciones anteriores están basadas en un modelo tradicional de curso, en los que es posible la

[48] El acceso a estos cursos de idiomas es multiplataforma, es decirse puede accederse tanto desde ordenadores personales a tabletas y *smartphones* dependiendo del sistema que tengan instalado (*Apple Store* o *Google Play*). Si bien los programas y aplicaciones anteriores permiten el aprendizaje de varias lenguas extranjeras, el IC ha transformado el anterior Aula Virtual de Español (AVE) en el nuevo AVE Global que sigue un modelo similar a los cursos ofrecidos por *Rosetta Stone* y *8belts* y que se centra en la enseñanza-aprendizaje del español de forma exclusiva. Su uso conlleva un coste asociado que variará si se opta por un curso con o sin tutor y cuya licencia es válida durante 3 meses. Para ampliar información se recomienda visitar: http://ave.cervantes.es/ [Fecha de consulta: septiembre, 2017].

presencia de tutores (*Rosetta Stone*, *8Belts* y *Living Language*); mientras que en otros el estudiante forma parte de una comunidad virtual de aprendizaje (*Busuu, Hello Talk*).

Ante esta realidad, los profesores de idiomas han diseñado y readaptado actividades de naturaleza oral, que podrían realizarse en la clase presencial, dentro de otro tipo de programas o aplicaciones y que, mediante el uso de la tecnología, permiten el desarrollo y la ejercitación de las destrezas orales de forma virtual:

a) Llamadas o videollamadas mediante *VoIP*. Son una potente herramienta, tanto para las tutorías como para la práctica de la expresión e interacción oral, gracias a *Skype* o *VSee*. Últimamente, esta modalidad se ha visto reforzada gracias a las nuevas funcionalidades de aplicaciones o programas como *Line*, *Kakao Talk, Telegram, Viber*, *WeChat*, o *WhatsApp*, que permiten realizar la misma actividad de forma más estable mediante conexión 4G o redes inalámbricas.
b) Mediante herramientas para realizar presentaciones orales. Permiten unificar audio con imagen o vídeo (*YouTube, Youku*, *Vcasmo,* o *Ipadio*) o incluso soluciones más sencillas a través de *PowerPoint*, *Blabberize* o *Glogster*. Estas presentaciones pueden alojarse en alguno de los repositorios anteriores, para posteriormente ser compartidas y reusadas.
c) El uso de los chats de voz (*Facebook Messenger, VoxoPop, Second Life, Sharedlingo*). Admiten tanto la comunicación entre individuos de forma privada como el acceso a salas de chat generales, dependiendo del idioma que se quiera practicar. Además, se pueden realizar interacciones a través de mensajes de voz junto a las clásicas entradas de texto. Podría incluirse en este apartado *VoiceThread* y las posibilidades que ofrece al poder organizar conversaciones a partir de un texto, diagrama o vídeo.
d) La utilización de avatares virtuales (*Voki y Oddcast*). Gracias a ellos no solamente se pueden realizar presentaciones orales, sino que igualmente pueden efectuarse modificaciones, como seleccionar el género del hablante y optar entre diferentes tipos de acento, según la variedad lingüística. En esa línea se encuentran en el mercado programas y aplicaciones que actúan como conversores de texto a voz (*text to speech*), lo que pueden facilitar la reflexión y autocorrección de los textos escritos previamente y que,

igualmente, puede favorecer el trabajo de la pronunciación y la entonación. Ejemplos de este tipo de tecnología sería *Yakitome*, *Acapela*, y *ReadSpeaker*.

e) El uso de las notas de voz en aplicaciones de mensajería o redes sociales (*Line*, *Telegram*, *WeChat* o *Whatsapp*). Permiten la expresión e interacción oral en grupos normalmente cerrados de usuarios donde se puede practicar la lengua objeto de estudio, a través de monólogos sostenidos, discusiones sobre un tema, conversaciones espontáneas o a través del planteamiento y resolución de dudas.

De forma general, gracias a los programas y aplicaciones anteriores, la comunicación que se establece puede ser síncrona o asíncrona, dependiendo de la tecnología por la que se opte. En todos los casos subyace la práctica de la lengua oral, así como la búsqueda de una mejora de la competencia comunicativa y la inclusión de la competencia digital. El hecho de poder mantener conversaciones similares a los encuentros cara a cara refuerza las destrezas orales, puesto que en las interacciones se activan tanto la comprensión como la expresión oral.

CAPÍTULO 4. EL ESPAÑOL EN EL IC DE PEKÍN: LA TECNOLOGÍA Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

4.1. El Instituto Cervantes y su concepción metodológica.

Con el objetivo de promocionar universalmente tanto la enseñanza como el estudio y el uso del español, además de contribuir significativamente a la difusión de las culturas hispánicas, el Instituto Cervantes dispone de 87 centros distribuidos a lo largo de 44 países donde se desarrollan una amplia tipología de cursos de español como lengua extranjera y de las lenguas cooficiales de España.

Dichos cursos están organizados por niveles, conforme al *MCER* (2002), ofreciendo cursos generales de español tanto de forma presencial como de forma virtual (AVE Global). Dentro de la modalidad presencial pueden realizarse itinerarios adaptados a necesidades especiales, así como de fines específicos. En la modalidad virtual, el AVE Global puede utilizarse como recurso para el aprendizaje a distancia, bien en cursos semi-presenciales, bien como complemento en el aula de los cursos regulares presenciales. Todos ellos se adaptan a las directrices que marca el *PCIC*, que a su vez se modifica según las necesidades específicas de cada centro (en el caso que nos atañe tenemos el Plan Curricular del Instituto Cervantes de Pekín, en adelante *PCIC Pekín*).

Como ya se ha indicado anteriormente, en el *MCER* (2002) subyace la idea de un enfoque orientado a la acción, considerándose al estudiante como un agente social que se ve inmerso en situaciones sociales donde debe resolver una serie de tareas. Esta idea entronca directamente con la triple dimensión de estudiante que presenta el *PCIC* y que se desarrollará en los epígrafes siguientes: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo.*

Sin pretender establecer una generalización dogmática, debido a las múltiples variantes que puede provocar la ubicación geográfica y las peculiaridades culturales que conllevan determinadas culturas de aprendizaje, se puede afirmar que en las clases de los IC se sigue una metodología eminentemente comunicativa, en el que prima el objetivo de aprender a comunicarse en la lengua meta desde los estadios iniciales, donde las destrezas se trabajan de forma integrada, dentro de un contexto dinámico que pretende suscitar y favorecen los intercambios lingüísticos en español, que es la lengua básica de instrucción.

4.2. El *MCER*, Marco Común Europeo de Referencia.

En el año 2001, con motivo del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publicó el *MCER*, que puede considerarse como uno de los documentos claves para los docentes de lengua de cualquier lengua, en especial de las europeas. El *MCER* es un producto resultante de la suma y evolución de trabajos e investigaciones iniciados en la década de los setenta con obras como *The Threshold Level* (Van Ek, 1975). En la actualidad, como indica Jiménez (2011), es una herramienta que cuenta con una amplia difusión y se encuentra disponible en 39 idiomas, hallándose en ella indicaciones sobre cómo enseñar y aprender una lengua, lo que lo acaba convirtiendo en un estándar internacional que define la competencia lingüística tal y como se desprende de su propia autodefinición:

> 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. (Consejo de Europa, 2002: 1)

El *MCER* (2002) realiza una triple división inicial del dominio lingüístico de una lengua denominando a sus usuarios como: básicos, independientes y competentes, que se relacionan con los niveles A, B y C respectivamente (véase Tabla 9). En un nivel más avanzado, se establecen los seis niveles de competencia definitivos subdividiéndose los tres niveles anteriores resultando la siguiente clasificación: dentro del nivel A, se encontrarían las categorías A1 (Acceso) y A2 (Plataforma); en el nivel B se hallarían los niveles B1 (Umbral) y B2 (Avanzado); mientras que el nivel C se localizarían los niveles C1 (Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Maestría).

NIVEL	DENOMINACIÓN	SUBTIPOS
A	Usuario básico	A1 (Acceso)
		A2 (Plataforma)
B	Usuario independiente	B1 (Umbral)
		B2 (Avanzado)
C	Usuario competente	C1 (Dominio operativo eficaz)
		C2 (Maestría)

Tabla 9. Niveles comunes de referencia del MCER. Elaboración propia.

En el mismo documento se describen para cada nivel aquello que un usuario puede hacer en términos de comprensión de escucha, lectura, interacción al hablar, hablar y escribir. El *MCER* es utilizado por los profesores y los centros educativos para el desarrollo curricular y el diseño de los programas de sus cursos; además, se posiciona como un elemento clave en la definición de criterios de evaluación. Igualmente, en el caso de los estudiantes, puede utilizarse como una pauta orientadora que les permita para conocer su nivel de conocimiento lingüístico, así como a trazar metas futuras sobre su aprendizaje.

4.2.1. El nivel B1 según el *MCER*.

El nivel B1, denominado también como el nivel umbral, es el primer estadio que alcanzan los usuarios independientes y posee dos características principales asociadas: en primer lugar, los usuarios que superan este nivel tienen la capacidad de poder mantener una interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones; mientras que, en segundo lugar, saben enfrentarse de forma flexible a problemas cotidianos (Consejo de Europa, 2002). A escala global un usuario lo adquiere cuando:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Consejo de Europa, 2002: 26)

Tabla 10. Descripción global de competencias de un usuario de nivel B1. Elaboración propia.

Igualmente, como ya se ha indicado con anterioridad, el *MCER* mide y delimita las habilidades lingüísticas de los usuarios al comprender, hablar y escribir en los diversos niveles de referencia. Con relación a la categoría hablar, que incluye la expresión y la interacción oral, para un estudiante que alcanza el nivel B1 el *MCER* describe que:

Expresión Oral	Interacción Oral
Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. (Consejo de Europa, 2002: 30)	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales). (Consejo de Europa, 2002: 30)

Tabla 11. Definición de las habilidades de expresión e interacción oral. Elaboración propia.

En la tabla anterior (véase Tabla 11) puede observarse que las descripciones de las habilidades están redactadas en primera persona, motivo por el cual el *MCER* puede utilizarse como herramienta para autoevaluar el nivel de los usuarios. Hay que aclarar que en esta tesis doctoral se trabaja con estudiantes que cursan las primeras 60 horas, sobre un total de 180 horas del nivel B1 de IC de Pekín, por lo que, en consecuencia, solamente se alcanzarán objetivos parciales del nivel global.

4.3. El Plan Curricular del IC.

El *PCIC*[49] es otra de las herramientas fundamentales de la que disponen los docentes a la hora del diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Fija y desarrolla los niveles de referencia para el español, siguiendo las directrices del Consejo de Europa (2002). Es una obra de más de 2000 páginas que se encuentra dividida en tres volúmenes, uno para cada nivel de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2). El *PCIC* 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. (Instituto Cervantes, 2006: 7)

Igualmente, el *PCIC* presenta como gran novedad la categorización de la triple dimensión del estudiante: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. El IC (2007: 33-34) los define de la siguiente manera:

El alumno como agente social	ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
El alumno como hablante intercultural	ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
El alumno como aprendiente autónomo	ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Tabla 12: Definición de las dimensiones desde la perspectiva del alumno. Elaboración propia.

[49] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Además, en la citada obra aparecen 12 inventarios de especificaciones que describen de forma exhaustiva los contenidos que debe adquirir un estudiante para cada nivel de referencia. Los citados inventarios son: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, técnicas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje. En aras de facilitar su consulta incluye un sistema de referencias cruzadas que permite relacionar los contenidos de los distintos inventarios.

Cada centro de la red adapta a su entorno particular el *PCIC* (2006) dando lugar a los diferentes planes curriculares de centro, en este caso el *PCIC de Pekín* (2014). Asimismo, el *PCIC* es un instrumento de alto valor para las editoriales, puesto que sirve de guía para la elaboración de manuales didácticos, así como para la certificación lingüística y la adecuación de exámenes a los diversos niveles del *MCER*.

4.3.1. El nivel B1 en el IC de Pekín.

Como ya se ha indicado previamente, el IC de Pekín sigue el *Plan Curricular* elaborado por el IC, que en su adaptación al contexto chino abarca un total de 960 horas lectivas (véase Tabla 13), distribuidas en un total de 13 cursos de 60 horas de duración cada uno[50].

Los estudiantes pueden acceder al nivel B1 bien por la superación del curso anterior, en este caso (A2.2), bien mediante una prueba de clasificación administrada por un profesor titular del centro. El nivel se subdivide en tres cursos, B1.1, B1.2 y B1.3, tras los cuales los estudiantes serán capaces de alcanzar los objetivos generales descritos por el *MCER* (2002) para el nivel B1 y que han sido descritos en el epígrafe anterior.

Todos los cursos del centro son coordinados por uno o varios profesores titulares que son los encargados de la elaboración y actualización de programas, del diseño de actividades complementarias, de mantener un banco de recursos y de exámenes para el mismo y de ofrecer asesoramiento didáctico a los docentes que lo imparten.

[50] Esta división es válida para los cursos generales de lengua, tanto para cursos intensivos (5 días a la semana), regulares (2 días a la semana) y fin de semana (1 día). Los cursos de niños y adolescentes, así como los específicos siguen otra división. Se puede ampliar información visitando la página: http://pekin.cervantes.es/es/cursos_espanol/cursos_espanol.htm [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

NIVEL				
		B1.1	B2.1	C1.1
A1.1	A2.1	B1.2	B2.2	C1.2
A1.2	A2.2	B1.3	B2.3	C1.3
DISTRIBUCIÓN HORARIA				
120h	120h	180h	180h	180h
60x60	60x60	60x60x60	60x60x60	60x60x60

Tabla 13. Niveles y cursos ofrecidos por el IC de Pekín. Elaboración propia.

El manual que se utiliza como referencia a lo largo de todo el nivel B1 es *Nuevo Aula Internacional 3* (Corpas, Garmendia y Soriano, 2014), que se ve complementado con material adicional que ayudará a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. En la Tabla 14 se recoge el porcentaje total anual de matrículas del curso B1.1 con respecto al total de estudiantes inscritos a lo largo del período 2011-2016. Puede observarse que, siguiendo la tónica descendente de matrículas anuales, existe una caída similar de alumnos inscritos en el nivel B1.1.

Año académico	Total matrículas	Total de matrículas B.1.1	%
2011-2012	4.477	265	5,92%
2012-2013	4.069	214	5,26%
2013-2014	4.106	206	5,02%
2014-2015	4.121	182	4,42%
2015-2016	4.073	172	4,22%

Tabla 14. Proporción de estudiantes de B1.1 en el IC de Pekín. Elaboración propia.

4.3.2. Objetivos de nivel B1.1.

Los objetivos del nivel B1.1 del IC de Pekín están ligados a los objetivos propuestos dentro del *MCER*, que a su vez están ampliados y concretados dentro del *Plan Curricular del IC*. En base a las necesidades detectadas e igualmente vinculado a un detallado análisis del entorno, cada centro elabora un documento clave de la ordenación académica para el desarrollo y organización de los cursos generales del centro, el *Plan Curricular de Centro* (en adelante, *PCC*). En nuestro caso se encuentra disponible el *Plan Curricular del IC de Pekín* (2014), que facilita a los docentes un detallado inventario de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales, productos textuales y materiales de referencia que debe tratarse en el subnivel B1.1.

Debido a la importancia estratégica del documento para la institución no se ha obtenido autorización para la publicación completa del mismo; sin embargo, se adjunta un anexo (véase *Anexo V)* que recoge parte de los contenidos propios del B1.1 y que ayudan a contextualizar la propuesta didáctica basada en mensajes de voz presentada en esta tesis doctoral. Asimismo, las tareas propuestas en *WeChat* se han adaptado con el fin de respetar los contenidos del nivel según el *PCIC de Pekín*, intentando dar cabida tanto a los contenidos funcionales, léxicos , gramaticales y culturales del nivel B1.1.

4.4. Los nativos digitales.

A lo largo de los capítulos previos se ha puesto de manifiesto como los entornos digitales han penetrado en la sociedad y, progresivamente, han cambiado la vida de los jóvenes en todo el mundo. Hoy en día, de forma global, es habitual realizar una serie de acciones a través de dispositivos móviles que hace unos años se contemplaban como futuristas; por ejemplo, el envío y recepción de mensajes (texto, audio, y vídeo), la participación en juegos multijugador masivos, el uso compartido de videos en línea, etc. Durante las últimas dos décadas, los expertos han debatido ampliamente sobre el nacimiento de una población global distinta y reconocible, compuesta por jóvenes que nacieron en la era digital y que han crecido utilizando las TIC en su vida cotidiana.

Como ya se ha ido referenciando a lo largo de esta tesis doctoral, dicha población de jóvenes en red se denomina nativos digitales (Prensky, 2001) y ha sido

ampliamente alabada, celebrada, criticada y analizada. Igualmente, tal y como indican Ito *et al.* (2008)[51], existe entre los investigadores la certeza de que los medios digitales están cambiando la forma en que los jóvenes aprenden, juegan, socializan y participan en la vida cívica.

De forma general, la mayoría de estudios recoge la utilización del término acuñado por Prensky (2001) "nativo digital", mientras que en otras ocasiones se aprecia el uso indistinto de "millennial" (Howe y Strauss, 2000), o *NML* (Pedró, 2007), o "generación *Google*" (Helsper y Eynon, 2010) para referirse a la generación de personas entre 16 y 30 años que han crecido con la tecnología de la información y la comunicación. Según ciertos cálculos, dentro de una década, este grupo podría constituir el 70% de la población mundial (García, *et al.,* 2008)[52]; por lo que, progresivamente, la sociedad ha comenzado a demandar perfiles profesionales y humanos más adaptados a la realidad actual, paralelamente al avance tecnológico y a la presencia e influencia de estos sujetos en la sociedad. Asimismo, los nativos digitales han sido los primeros en adoptar nuevas tecnologías de comunicación ajustadas y adaptadas a su estilo de vida ágil y socialmente interactivo; son usuarios extensos de servicios de valor añadido y dominan los videojuegos e Internet. Algunos especialistas afirman que los cerebros de los nativos digitales difieren de los de generaciones previas, por lo que algunos investigadores han propuesto cambios e innovaciones en el campo educativo en aras de satisfacer las necesidades específicas de este grupo generacional (Chee *et al.*, 2017[53]; Dashtestani, 2016; Subrahmanyam y Greenfield, 2008).

García *et al*. (2008) señalan que el verdadero potencial de una nueva tecnología suele tardar toda una generación en desarrollarse, encontrándonos actualmente dentro de un periodo de transición y adaptación hacia un modelo que se irá reconfigurando debido al carácter cambiante de los avances tecnológicos. En cualquier caso, resulta incuestionable que los nativos digitales son la primera generación que ha crecido usando

[51] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Becky, D.H., Herr-Stephenson, B., Lange, P., Pascoe, C.J y Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project.* Cambridge: The MIT Press.

[52] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2008). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En VV.AA., *Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, SPDECE 2007 Bilbao* (en línea).

[53] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es Chee, K. N., Yahaya, N., Ibrahim, N. H., y Noor Hassan, M. (2017). Review of Mobile Learning Trends 2010-2015: A Meta-Analysis. *Educational Technology & Society*, *20*(2), 113–126.

los teléfonos celulares, pasando una cantidad considerable de su tiempo realizando llamadas o enviando mensajes de texto. En consecuencia, la comunicación telefónica se ha trasladado de los teléfonos fijos, restringidos a un lugar específico, a la movilidad completa en todos los entornos sociales. Este grupo usa los teléfonos inteligentes para conectarse con los amigos, recopilar información, interactuar en las redes sociales, así como emplear servicios basados en la geolocalización (Merino Malillos, 2010).

4.4.1. Nativos digitales y modelos de aprendizaje.

La revolución tecnológica ha ido modificando nuestros hábitos de vida y afecta directamente a nuestro entorno, siendo en ocasiones frecuente sentirse saturado o desbordado por toda esa innovación constante que penetra en la sociedad. Asimismo, en este escenario, donde se cruzan los planos educativo y tecnológico, surgió un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje con ayuda tecnológica como es el aprendizaje móvil (*m-learning*, si se opta por el vocablo inglés), que se ve favorecido y amplificado por el advenimiento de las tecnologías móviles (Brazuelo y Gallego, 2014; UNESCO, 2017).

El aprendizaje móvil ofrece métodos modernos de apoyo al proceso de aprendizaje mediante el uso de instrumentos móviles, tales como los ordenadores portátiles, las tabletas, los lectores *MP3*, los teléfonos inteligentes (*smartphones*) y los teléfonos móviles. El *m-learning* se está convirtiendo en una de las soluciones a los problemas que confronta el sector educativo y puede caracterizarse por ser personalizado, portátil, cooperativo, interactivo y ubicado en el contexto. Como indica la UNESCO (2017) se diferencia del aprendizaje tradicional y del *e-learning*, puesto que tanto el acceso al conocimiento como a la instrucción puede realizarse en cualquier lugar (*anywhere*) y en todo momento (*anytime*), no necesariamente con la presencia del profesor, permitiendo la resolución autónoma de los retos y dificultades que afrontan los aprendices. Por eso, en tanto que dispositivo de ayuda al aprendizaje formal e informal, posee un enorme potencial para transformar las prestaciones educativas y la capacitación profesional (Brazuelo y Gallego, 2014; Fundación Telefónica, 2013).

Asimismo, las tecnologías móviles ofrecen oportunidades para mantener nuevos e interesantes métodos de enseñanza y aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. A propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje, la integración de los dispositivos móviles en el contexto educativo tiene beneficios considerables y un potencial profundo

relacionado con la portabilidad, la inmediatez, la conectividad, la ubicuidad y la adaptabilidad. Este hecho permite la colaboración entre los alumnos y la creación de conocimiento, provocando que los estudiantes se conviertan en agentes de creación y cambio continúo. Igualmente, hay una mejora en la búsqueda de información, potenciándose la interacción y comunicación entre el profesor y el estudiante. Por último, las tecnologías móviles facilitan el acceso al aprendizaje *anytime&anywhere*, permitiendo la conectividad en tiempo real y el empleo de múltiples aplicaciones con fines educativos (Brazuelo y Gallego, 2014; Fundación Telefónica, 2013; Merino Malillos, 2010).

Las críticas más frecuentes que ha recibido este modelo de aprendizaje se relacionan con la percepción de docentes y familiares como elementos aislantes de la atención y concentración de los alumnos, así como la posibilidad de acceder a contenido inadecuado, lo que ha se visto traducido en una prohibición de su uso. Adicionalmente, el coste (tanto de los dispositivos como de los planes de datos que permiten la conexión a redes móviles) supone una barrera para la introducción del *m-learning* (Fundación Telefónica, 2013).

En resumen, siguiendo a Johnson, Adams y Cummins (2012), el aprendizaje móvil ha sido reconocido como una de las tecnologías más influyentes para la educación, puesto que es un método de enseñanza originado en la intersección entre la computación móvil y el *e-learning*. En él, se integran diferentes tipos software y tecnología en aplicaciones multimedia (Lavín-Mera, Moreno-Ger y Fernández-Manjón, 2008) que facilitan el aprendizaje, a través de una variedad de dispositivos inalámbricos (*WiFi*) o servicios de banda ancha sin limitaciones en cuanto a ubicación o tiempo. Igualmente, su desarrollo está propiciando la creación de entornos educativos que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de participar en la enseñanza asincrónica y ubicua (Hyman, Moser y Segala, 2014; Merino Malillos, 2010).

4.4.2. Los nativos digitales en China.

El progreso social y económico en los últimos 30 años de la sociedad china es asombroso, los datos socioeconómicos de 1981 mostraban que el 65% de la población vivía por debajo del umbral de la pobreza; sin embargo, en el año 2007, esa cifra había caído al 4 %. Los datos macroeconómicos de Occidente reflejan unas cifras similares, pero en el período comprendido entre 1945 hasta 2005 (Cao y Xue, 2014; Claudio,

2009; Murray, 2016). Los datos anteriores no deben hacer olvidar que el citado crecimiento económico ha conllevado un aumento parejo de las disparidades de riqueza.

Igualmente, puede afirmarse que Internet ha cambiado a China tal y como indica Murray (2016), puesto que de una cifra estimada de 3000 usuarios en el año 1995, el uso de Internet se ha disparado exponencialmente hasta la actualidad, donde se estima que alrededor de 721 millones de personas están en línea (ITU, 2017); lo que hace de China la nación con mayor cantidad de usuarios de Internet en el mundo, superando de esa manera la suma combinada de Estados Unidos, India y Japón (ITU, 2017; Murray, 2016). Al igual que sucede con el exitoso desarrollo económico, el acceso a la red sufre determinadas brechas y desequilibrios en el vasto territorio chino. Según datos del Ministerio de Información, la penetración de Internet en Beijing, Shanghái y la provincia de Guangdong, que rodea el delta del río Perla junto a Hong Kong, ronda el 70%, cotas que se sitúan muy por encima del promedio nacional estimado en 47,9 %. Por el contrario, en las zonas rurales, donde el empleo y la educación están restringidos, la penetración de Internet alcanza cifras cercanas al 35% y muestra pocas señales de crecimiento en el corto plazo (Murray, 2016).

En términos estrictamente sociales, Cao y Xue (2014) afirman que, frente a una sociedad de corte tradicional, con escaso contacto con el exterior y caracterizada por una vida predecible en la que los individuos aspiraban a un trabajo para toda la vida; se está produciendo un cambio paulatino del concepto de identidad, en donde los nativos digitales juegan un rol principal que está transformado y afectando los valores de la sociedad. De esa manera, frente a unos valores tradicionales marcados:

> In Chinese tradition, you are not just your name, your age, your hobbies and your accomplishments. You are also your position in the family, your profession, your social class, etc. In other words, your identity is inseparable from your relationships, personal network, obligations, and place in life. You are part of the world around you, and those around you are a part of you; you are never just you. (Cao y Xue, 2014: 23)[54]

Los nativos digitales chinos están creciendo más conectados, tanto con el resto del mundo como entre ellos, lo que les aleja del sentido más amplio de identidad tradicional y que, además, les hace virar hacia posturas donde prima el individualismo y el egocentrismo. Asimismo, no poseen recuerdos del pasado económico reciente de

[54] Traducción propia: "En la tradición china, no solo eres tu nombre, tu edad, tus pasatiempos y tus logros. También es su posición en la familia, su profesión, su clase social, etc. En otras palabras, su identidad es inseparable de sus relaciones, red personal, obligaciones y lugar en la vida. Eres parte del mundo que te rodea y quienes te rodean son parte de ti; nunca eres solo tú."

China, puesto que crecieron en una edad donde las posibilidades de elección han sido relativas y abundantes. Además, pueden definirse como soñadores por naturaleza y diligentes, por lo que China y los valores de sus habitantes no volverán a ser los mismos (Cao y Xue, 2014).

A pesar de lo complejo que puede ser cuantificar y delimitar un grupo, Lam y Leung (2017) afirman que, a día de hoy, los nacidos entre los años 1980 y 1990 suman una población estimada de 415 millones de personas, lo que significa el 31% de la población total de China. Asimismo, las previsiones apuntan que para el año 2021 este grupo de población alcanzará el 46% del total. Según los cálculos ofrecidos por Shen (2017) alrededor de 200 millones de chinos tienen una edad comprendida entre los 15 y 24 años, lo que representa aproximadamente el 15% de la población. Como nativos digitales, todos aquellos nacidos después de 1990 y especialmente después del año 2000, han crecido con Internet y han formado hábitos comerciales y sociales en línea.

El futuro de este segmento de la sociedad es pujante, dado que China cuenta con más de mil millones de dispositivos móviles y de forma particular, la generación nacida a partir del 2000 posee el 8,1% de ellos, lo que se traduce en 85 millones de dispositivos utilizados por preadolescentes y adolescentes. Específicamente, el grupo de edad de 10 a 17 años representó el 7,5% de toda la población móvil en marzo de 2016 y aumentó gradualmente hasta el 8,1% en junio de 2017 (Lam y Leung, 2017; Shen, 2017). Estos datos corroboran la necesidad de los docentes, actuales y futuros, de adaptar su práctica educativa a esta coyuntura sociocultural.

Asimismo, debido a la alta penetración de teléfonos inteligentes en la sociedad china, es frecuente que los usuarios se conecten a plataformas móviles varias veces al día con el fin de chatear con sus familiares y amigos, leer noticias, realizar compras, visionar vídeos y aprender. En términos de tasa de penetración de mercado las aplicaciones de mensajería, transmisión de video y de música son las más comunes en los teléfonos de los usuarios jóvenes (Shen, 2017). Igualmente, puede afirmarse que China cuenta con el entorno más vibrante del mundo para las redes sociales. De forma genérica, el 80% de los usuarios chinos visita a diario los sitios de redes sociales y las comunidades en línea. Los *millennials* chinos son los usuarios más poderosos de las redes sociales, en el caso particular de los adolescentes nacidos después del año 2000, las redes sociales captan de forma espectacular su atención y tiempo, aproximadamente 140 minutos por día (Shen, 2017; Tam y Leung, 2017). Los mismos autores señalan que

las tres principales aplicaciones de redes sociales son: *WeChat* encabezando el pódium con una cuota estimada del 81.5%, seguida de *QQ* (68.1%) y *Weibo* (52.5%).

Por su parte, Cao y Xue (2014) subrayan el fuerte deseo de aprender de los nativos digitales chinos, entre los que el estudio se ha convertido en una importante actividad en línea, superando otras actividades como el visionado de videos, la navegación y los juegos. De esa manera, se estima que los adolescentes chinos pasan una media de 24 minutos diarios en aplicaciones educativas en línea, siendo *Zuoyebang*[55], *Xiaoyuansouti*[56] y el diccionario en línea *Youdou*, las primeras en el ranking (Shen, 2017).

4.5. *WeChat*, qué es y cuál es su utilidad para ELE.

WeChat, que es conocida en China como *Weixin*, fue creada en el año 2011 por Tencent, unos de los grandes gigantes tecnológicos chinos. Hoy en día, su grado de penetración fuera de China no es tan alto frente a otras de soluciones como *WhatsApp*, *Line* o *Telegram*, quedando circunscrito frecuentemente su uso a las comunidades chinas en el exterior. Aun así, comparar *WeChat* con las anteriores aplicaciones no es justo, debido a las características y versatilidad que presenta (Falero, 2014; Villar, 2016).

El avance y desarrollo tecnológico que ha ido demandado la actual sociedad china, junto a las limitaciones gubernamentales, por ejemplo los casos de censura que impiden operar legalmente en China (como sucede en los casos de *Facebook*, *Twitter* o *Google* y su *suite* de herramientas), han ayudado a que Tencent haya desarrollado un producto que puede ser complejo de definir, que está más cerca de ser una aplicación "todo incluido" y que obliga a dejar de trivializar simplificándolo como el *WhatsApp* chino (Fanego y Lucas, 2016). *WeChat* agrupa las funcionalidades y recursos que ofrecen diversas aplicaciones occidentales de forma independiente, entre las que se pueden destacar tal y como indican Falero (2014), Fanego y Lucas (2016) y Villar (2016):

[55] En chino (作业帮) puede traducirse literalmente como "ayuda con los deberes".
[56] En chino (小猿搜题) puede traducirse literalmente como "pequeño mono que busca preguntas de examen).

- Función de chat y mensajería instantánea, (Voz IP, mensajes de voz y texto, envío de archivos de texto y emoticonos). Similar al uso de *WhatsApp*.
- Función de realizar llamadas a fijos y móviles mediante *WeChat Out*, similar a *Skype*.
- Función de red social, con publicación de noticias, enlaces y fotos a través de la opción Momentos. El servicio es similar al muro de *Facebook* e igualmente permite la interacción con otros usuarios.
- Función de "Botella a la deriva" que permite conocer a gente y entablar conversaciones con desconocidos a través de la opción "*Shake*", al igual que en los casos de *Tinder* o *Chatroulette*.
- Pueden realizarse pagos electrónicos a través de la funcionalidad de monedero electrónica, como en el caso de *PayPal*. (Enviar dinero a usuarios, recargar tarjetas de teléfonos o luz y pagar facturas).
- Se pueden reservar taxis, comprar billetes de tren, avión, reservar habitaciones de hotel, y pedir comida.
- Organizar trabajo en equipo a través de las cuentas de empresa.
- Las grandes marcas cuentan con canales de difusión que permiten la suscripción y poder recibir descuentos e información.
- Dispone de una plataforma para juegos.

De la descripción anterior se observa que un mismo lugar se combinan y agrupan funciones asociadas a un servicio de mensajería instantánea, una red social, un espacio para el comercio electrónico (*e-commerce*) junto con otras opciones específicas desarrolladas para el público chino. Además, *WeChat* opera multidispositivo (teléfonos inteligentes, tabletas y ordenadores) y multiplataforma (*Blackberry, IOS, OS, Google Play, Windows, Windows Phone*). Se encuentra disponible en 18 idiomas y la estimación del número de usuarios alcanza los ochocientos cincuenta millones (Statista, 2017), por lo que las posibilidades potenciales que plantea son numerosas.

4.5.1. La aplicación *WeChat* y sus posibilidades formativas.

Como se ha indicado en el epígrafe anterior, *WeChat* tiene a grandes rasgos tres grandes funciones: servicio de mensajería instantánea, de red social y como plataforma

de comercio electrónico, siendo las dos primeras las que más nos interesan en el campo educativo y formativo.

4.5.2. *WeChat* y el *microblogging*.

Como servicio de mensajería instantánea *WeChat* permite el *microblogging* (a veces también llamado *nanoblogging*); es decir, la posibilidad de enviar y publicar mensajes de voz y texto a través de su servicio de mensajería instantánea. Como indican Varo y Cuadros (2013) deben su nombre al blog, puesto que es un sistema de publicación personal y suponen una evolución de los *SMS* (*Short Message Service*) que se popularizaron a finales de la década de los 90 con la irrupción de la telefonía móvil y que han visto con *Twitter* su verdadera explosión. Actualmente, este servicio no es exclusivo, sino que frecuentemente está integrado dentro de otros servicios 2.0 como blogs o wikis, o en plataformas y aplicaciones como *Facebook*, *Whatsapp* o *Edmodo*. La evolución del mismo se ha visto favorecida y enriquecida con la integración de contenidos fotográficos y multimedia que van más allá del simple texto.

Siguiendo a De Haro (2009), el *microblogging* permite la comunicación síncrona o asíncrona, según las necesidades de sus miembros, teniendo una marcada tendencia al minimalismo, lo que provoca la eliminación de elementos superfluos, puesto que la brevedad de los textos provoca centrarse en el mensaje que se pretende transmitir. En la Tabla 15 (adaptada de De Haro, 2009) puede observarse un cuadro conceptual del *microblogging* educativo junto con sus características y posibles aplicaciones.

Además, podemos concretar que, en el caso de *WeChat*, nos hallamos ante un servicio que permite el envío de mensajes cortos que, si bien de forma escrita no tienen un límite de caracteres, de forma oral está limitado a notas de voz o mensajes orales con una duración máxima de 60 segundos. Además, es un servicio de *microblogging* horizontal, puesto que los usuarios se incorporan a una red social ya creada en la que el profesor habilita un espacio privado de comunicación e interacción entre los miembros, que se convierten en un grupo cerrado de usuarios, al que se accede por un *código QR*. Estas características lo acaban convirtiendo en una comunidad virtual de aprendizaje.

En el campo específico de la enseñanza de lenguas, el *microblogging* permite tanto la expresión e interacción oral, la expresión e interacción escrita y la comprensión audiovisual si integramos contenido multimedia en nuestras publicaciones y envíos con el resto de usuarios. La publicación de contenido es libre, así como la interacción entre

sus miembros, solo se exige de forma obligatoria en los casos específicos de las tareas orales propuestas. Así pues, en este caso, la expresión e interacción oral entre los miembros se realizará a través de las notas o mensajes de voz que los estudiantes envían al grupo, sin que exista ningún límite en las mismas (se estima que las tareas pueden ser completadas con dos intervenciones como máximo).

<table>
<tr><td colspan="3">MICROBLOGGING
Servicio que permite enviar y recibir mensajes cortos (máximo 140 caracteres).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Actúa mejorando servicios como:
- Mensajería instantánea.
- Correo electrónico.
- Otras redes sociales (según usos).</td></tr>
<tr><th>BENEFICIOS</th><th>OTROS</th><th>TIPOS</th></tr>
<tr><td rowspan="2">• Textos breves eliminan lo superfluo.
• Medio no invasivo de la privacidad.
• Acerca alumnos y profesores.
• Desarrollo capacidad de síntesis.
• Simplicidad en comunicaciones.</td><td rowspan="2">• Diario de clase.
• Contacto directo alumnos/profesores.
• Elaboración “micro-cuentos”.
• Informar a los alumnos.
• Debates por turnos.
• Envío de hipervínculos en forma sincrónica a la clase.
• Informar de deberes.
• Trabajos de alumnos.
• Definir palabras sinónimos/antónimos.
• Alumnos opinan sobre temas de clase.
• Crear cuenta para padres para seguir actividad en clase.</td><td>VERTICAL</td></tr>
<tr><td>Permite crear redes al usuario:
• Twiducate.
• Edmodo.
• Dilipo.</td></tr>
<tr><td></td><td>HORIZONTAL</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>El usuario se incorpora a la red social ya creada:
• Twitter.
• Plurk.
• Facebook
• WeChat.</td></tr>
</table>

Tabla 15. Microblogging educativo. Elaboración propia.

Asimismo, otra ventaja para los aprendientes de lenguas extranjeras es que el *microblogging* puede ayudar a los alumnos a aprender a redactar y expresarse de una forma directa, reforzando la idea de eliminación de lo innecesario y centrándose en el contenido del mensaje. Además, la comunicación entre los miembros (profesor y alumno) se ve potenciada, lo que favorece a largo plazo la autoimagen de los estudiantes (Falero, 2014). Algunas de las desventajas que se señalan en el caso del uso del *microblogging* educativo están relacionadas con el tema de la privacidad y de la edad de los estudiantes (De Haro, 2009). El efecto de estas limitaciones se ve limitado porque se trabaja con adultos que no tienen restricción a la hora de tener una cuenta de usuario, mientras que el tema de la privacidad y la exposición pública de los mensajes se ve favorecido, ya que las interacciones se producen dentro de una comunidad virtual de aprendizaje de estudiantes de español, que se ha creado para uso exclusivo del grupo, sin acceso desde el exterior.

4.5.3. *WeChat* como red social.

Las relaciones personales, la comunicación y la interacción entre los miembros de la sociedad han vivido una revolución en los últimos años gracias a la popularización de las redes sociales (en la literatura en inglés referidas como *Social Networking Sites*). Tanto el impacto como las posibilidades en el ámbito educativo de las mismas han sido motivo de numerosos trabajos y publicaciones (Castañeda y Gutiérrez, 2010; De Haro, 2008, 2010; Espuny *et al*., 2011[57]; Issa, Isaías y Kommers, 2015; Lin, Warschauer y Blake, 2016; Ponce, 2012; Roblyer *et al.*, 2010[58]; Stanciu, Mihai y Aleca, 2012; Vázquez y Cabero, 2015).

Encontrar una definición para una red social no es una tarea fácil, siendo varios los autores que se han propuesto hacerlo. Así, siguiendo a Ponce (2012), de una manera amplia podrían definirse como aquellas estructuras sociales compuestas tanto por personas o entidades que están conectadas y unidas por algún tipo de relación o interés.

[57] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es Espuny, C., González, J., Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8*(1), 171-185.

[58] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. y Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, *13*(3), 134-140.

De Haro (2008, 2010) establece una doble distinción entre las redes sociales existentes: redes sociales horizontales y redes sociales verticales.

Por una parte, se encuentran las denominadas redes horizontales, en las que los nuevos usuarios se incorporan a una gran red que previamente posee un número de suscriptores. En este caso nos encontraríamos ante los casos de *Facebook*, *Twitter*, o *WeChat* e incluirían ejemplos de las hoy desaparecidas, o en desuso, *MySpace*, *Tuenti* o *Google+*. Castañeda y Gutiérrez (2010) añaden que este tipo de redes son generalistas, tienen un público genérico mayor de edad, están centradas en los contactos y no tienen una temática definida.

Por otra parte, se hallan las denominadas redes verticales, que a diferencia de las anteriores han sido creadas por los propios usuarios, están recomendadas para todos los públicos y suelen estar centradas en los contenidos; es decir, están especializadas (Castañeda y Gutiérrez, 2010). Algunas de ellas son específicas para niños y educación, como en los casos de *Edmodo* o *Twiducate*, otras permiten crear y contenidos como en el caso de *Ning*, tu propia red social con un software que administra el usuario/creador; mientras que en los casos de las populares redes *LinkedIn* o *Pinterest*, centradas en ámbitos temáticos específicos, son en realidad servicios propios de la Web 2.0 con característica de redes sociales (De Haro, 2010; Espuny *et al*., 2011; Ponce, 2012).

<table>
<tr><th colspan="3">REDES SOCIALES ONLINE</th></tr>
<tr><td colspan="2">VERTICALES
(Software de creación de sitios de red social)</td><td rowspan="2">HORIZONTALES
(Redes diseñadas a las que los usuarios se incorporan)</td></tr>
<tr><td>Herramientas de red social
(Software instalado en un servidor administrado por el usuario)</td><td>Servicios de red social
(Software accesible a través de la Web)</td></tr>
</table>

Tabla 16. Tipología de sitios de red social. Elaboración propia.

En la Tabla 16 (adaptada de Castañeda, González y Serrano, 2011) se ofrece un cuadro resumen que sintetiza la división anteriormente expuesta. *WeChat*, como ya se ha señalado previamente, es una red social horizontal, a la que los usuarios se han incorporado con antelación a la experiencia formativa propuesta y que, posteriormente, pueden aislarse en un grupo cerrado. Al ser un servicio propuesto por una tercera parte, el centro no debe asumir ningún coste adicional, el docente ahorra tiempo en el diseño y los usuarios acceden a una herramienta que conocen, que no plantea dificultas de uso y donde podrán realizar interacciones privadas dentro del grupo (no expuestas al exterior), así como divulgar contenidos propios (mensajes, fotos, vídeos) en el área del muro.

Borromeo (2016), Portugal (2014), Stanciu, Mihai y Aleca (2012) y Vázquez y Cabero (2015) recogen algunas de las ventajas que supone trabajar con redes sociales en el ámbito educativo y en el de la enseñanza de lenguas en particular. En dichos trabajos se destaca el carácter motivador que provoca en los estudiantes la puesta en marcha de iniciativas de esta índole, la familiaridad y cotidianeidad que les provoca trabajar con ellas, ya que los usuarios están plenamente habituados; además, el acercamiento entre el aprendizaje informal y el formal, a lo que habría que sumar el valor del aprendizaje colaborativo. En el caso específico de esta propuesta en *WeChat*, según la información facilitada en la retroalimentación del curso, se puede señalar que para los estudiantes ha supuesto una experiencia innovadora a la que no estaban habituados en la clase de lengua extranjera. Asimismo, la tecnología no les ha supuesto ningún esfuerzo, al estar acostumbrados a ella. Si bien las actividades no eran de corte estrictamente colaborativo, muchas de ellas eran interactivas, por lo que para poder llevarlas a cabo era necesaria la participación de todos los miembros de la comunidad. El objetivo lingüístico final es la mejora de la expresión oral, para ello los estudiantes han de realizar una serie de tareas relacionadas con el aprendizaje formal, lo que les permite usar con la lengua objeto de estudio con una finalidad comunicativa, no centrándose en el aspecto formal. Además, el aprendizaje informal también tiene cabida en las interacciones libres que pueden darse entre los usuarios.

Asimismo, algunos de los posibles problemas que puede provocar el uso de las redes sociales, tanto para la educación en general como para la enseñanza de lenguas en particular, son apuntados por Borromeo (2016), De Haro (2010), Griffith y Liyanage (2008) y Portugal (2014). En los estudios anteriores se destaca la resistencia de los docentes a la innovación, el desconocimiento de la tecnología, la seguridad, la

privacidad, el contenido inapropiado y el ciberacoso. En este caso particular, tanto la resistencia a la innovación como el desconocimiento de la tecnología no se corresponden con esta investigación, ya que la propuesta parte del mismo docente que ha realizado pilotajes previos para comprobar las posibilidades de la misma. En relación con el tema de la privacidad, como ya ha quedado explicado anteriormente, las interacciones no son públicas, sino dentro de un grupo que quiere aprender y practicar el español como lengua extranjera. En el caso de contenido inapropiado o ciberacoso, el profesor puede ejercer de moderador y administrador, aunque no se han observado dichos comportamientos en ninguno de los grupos.

En la revisión de la literatura se ha encontrado que la gran mayoría de estudios realizados sobre el uso de *WeChat* están relacionados con el ámbito sinohablante. A continuación, se destacan algunos de ellos que están vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, destacan los trabajos de Algué (2014), Falero (2014) y García (2015) centrados en el campo de la didáctica de ELE, en concreto con la ejercitación de alguna destreza lingüística dentro de la aplicación.

En segundo lugar hallamos los trabajos de Cui (2012), Ding (2016), Liu y Jiang (2015), Wang *et al.*,(2016)[59], Wei (2013), Zhang (2016) y Zhang, Fang y Pang (2016), que están relacionados con la práctica del inglés como lengua extranjera y señalan las ventajas de usar *WeChat* dentro de un modelo de instrucción bimodal, donde además se ve beneficiado el componente afectivo (Cui, 2012; Wei 2013); mientas que Ding (2016) señala que *WeChat* favorece el pensamiento crítico y disminuye la diferencia entre sexos. Las posibilidades de *WeChat* como herramienta formativa son discutidas en el trabajo de Wang *et al.* (2016), en donde se subraya la posibilidad que facilita *WeChat* para establecer intercambios orales y escritos (síncronos, asíncronos y semi-asíncronos), incidiendo en que, gracias a las características y naturaleza de la aplicación, el profesor puede ofrecer ayuda y guía para completar la tarea en cualquier momento. Además, se señala que la posibilidad de elegir entre el tipo de texto facilita la negociación del significado. Por su parte, Liu y Jiang (2015) y Zhang (2016) analizan las posibilidades de *WeChat* como herramienta para aplicar la metodología de clase invertida (*flipped*

[59] Al ser una referencia bibliográfica con cuatro autores o más se utiliza (*et al.*). La referencia original es Wang, Y, Fang, W., Han, J y Chen, N.W. (2016). Exploring the affordances of WeChat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language Exchange. *Australasian Journal of Educational Technology*, *32*(4), 18-37.

classroom), validando la herramienta y describiendo sus posibilidades, en especial la de aumentar el tiempo de exposición a la L2, fomentar los intercambios y la mejora en los resultados de aprendizaje, ideas igualmente reforzadas por Zhang, Fang y Pang (2016).

4.5.4. Las notas de voz como herramienta didáctica.

Una de las funcionalidades que incluyen la mensajería instantánea es la posibilidad de poder realizar interacciones a través de las notas de voz (*voice notes*) o mensajes orales (*oral messages*). Este servicio permite establecer una comunicación síncrona o asíncrona con el resto de destinatarios; además, una de las ventajas claves que ofrece trabajar con las notas de voz es que no caducan, pueden recuperarse y reproducirse cuantas veces se desee, siendo en el caso concreto de la aplicación *WeChat* la duración máxima de un minuto.

Las posibilidades didácticas que nos pueden aportar son variadas: por ejemplo, para realizar presentaciones y exposiciones orales, prácticas de pronunciación y entonación, la creación grupos de discusión donde se realizan debates, etc. Asimismo, es una potente herramienta para la gestión docente, ya que permite el planteamiento de dudas y consultas a través de un texto oral, posibilitando la realización de tutorías. La ventaja principal que facilita al profesor es la posibilidad de diseñar actividades que requieran la ejercitación de las destrezas orales más allá del aula física.

Con respecto a las destrezas, no solo se ejercita la expresión, sino que también se activa la compresión e interacción oral. El uso de las notas de voz es fácil y rápido, solamente se ha de pulsar un botón para grabar el mensaje y al soltarlo el archivo con la nota de voz generada sube al chat. Esta simplicidad de uso contrasta con las dificultades que podían plantear las actividades de esta índole dentro de un contexto educativo bimodal o a distancia, ya que solían requerir de una grabación previa y una edición posterior de un archivo de audio, que en última instancia debía enviarse a través de correo electrónico. Además, como apoyo a sus interacciones y para facilitar la comprensión, los estudiantes pueden incluir imágenes o vídeos en sus producciones.

Como ya se ha reiterado a lo largo del estudio, el grado de penetración en China de *WeChat* es muy avanzado; además, su uso está muy extendido en todos los segmentos de la sociedad, tal y como confirma el informe ofrecido por la propia compañía (Tencent, 2016). Centrándonos en los datos relativos a este trabajo, en *The 2016 WeChat Data Report* se indica que el número de envío de mensajes ha ascendido

un 67% respecto al año anterior, estimando que los jóvenes usuarios (17-21 años) envían una media de 81 mensajes; de los cuales un 13 % se corresponden a notas de voz. Los usuarios típicos (nacidos en la década de los 80 y 90) realizan un envío medio diario de 74 mensajes, siendo el 16% de ellos mensajes orales; mientras que la población senior (es decir aquellos con una edad superior a los 55 años) alcanza una media de 44 mensajes diarios, de los cuales un 22% se corresponden con las citadas notas de voz. De los datos anteriores se desprende que la propuesta se adecua al contexto en el que se inserta y que su uso no supone ninguna barrera al ser una actividad a la que la totalidad del alumnado está habituado.

En la revisión de la literatura acerca del uso de las notas de voz para desarrollar las destrezas orales se ha encontrado que la mayoría de las propuestas están contextualizadas en el ámbito de sinohablantes que estudian inglés, como en el caso de Cui (2014), que realiza un trabajo experimental para comprobar la efectividad y validez de las notas de voz en la ejercitación de las destrezas orales. Pan, Hu y Quan (2016) refuerzan las evidencias del trabajo anterior y hablan de la existencia en China del *WALL* (*WeChat Assisted Language Learning*), subrayando la potencialidad del entorno comunicativo que se desarrolla al usar la citada aplicación. Evidencias acerca de la mejora de la pronunciación, a través del trabajo con notas de voz, se hallan en el trabajo de Wang (2017); mientras que el trabajo de Cheng (2016) explora las estrategias de comunicación dentro de en un grupo de inglés para fines específicos, donde se utilizan las notas de voz para comunicarse. En el caso de otras lenguas, se encuentra el trabajo de Falero (2014) relacionado con la reducción de la ansiedad ante las destrezas orales al usar las notas de voz, mientras que en el caso de la enseñanza de del chino encontramos los trabajos de Da y Wang (2014) y Luo y Yang (2016) que subrayan su valor pedagógico para practicar las destrezas orales, junto con el valor de los grupos creados en *WeChat* como elemento cohesionador de grupo. Por último, se presenta el trabajo de Xu y Peng (2017) que señalan el valor de las notas de voz para proporcionar retroalimentación a estudiantes de chino como lengua extranjera.

Todos los ejemplos anteriores evidencian la validez y las múltiples opciones pedagógicas que proporciona trabajar con notas de voz, y aunque la mayoría se enmarcan en un contexto con sinohablantes, las experiencias pueden ser extrapolables a otros contextos, o bien aplicables a otros servicios de mensajería instantánea que ofrecen la opción del envío y recepción de notas de voz (*WhatsApp*, *Telegram* o *Line*).

4.6. Destrezas orales en estudiantes sinohablantes.

La enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales de interacción suelen implicar una serie de dificultades que deben afrontar todos los docentes de lenguas extranjeras. Como ya se ha indicado en el capítulo introductorio, la expresión oral puede resultar para muchos estudiantes la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta, en la literatura revisada se encuentran referencias que sustentan la idea de dificultad que entraña su aprendizaje y ejercitación (Brown y Yule, 1983; Kremmers, 2000; Pinilla, 2004). Pawlak, Waniek-Klimczak y Majer (2011) inciden en la misma idea, subrayando que la dificultad radica en el dominio de diferentes subsistemas del lenguaje, la necesidad de centrarse simultáneamente entre comprensión y producción y el impacto de determinados factores sociales y cognitivos. Tuan y Mai (2015) sintetizan estos factores en cinco áreas:

- Condiciones de desempeño (presión de tiempo, planificación, nivel de desempeño y cantidad de apoyo).
- Factores afectivos (motivación, confianza y ansiedad).
- Capacidad de escuchar.
- Retroalimentación durante las actividades de habla.
- Problemas relacionados con las actividades de habla (inhibición, falta de interés o conocimiento del tema, baja o desigual participación y uso de la lengua maternal).

En el caso de los estudiantes sinohablantes, pueden dividirse en dos grandes grupos las aportaciones a la literatura especializada sobre las dificultades que afrontan a la hora del aprendizaje de la expresión y la interacción oral. Por una parte, se hallan estudios relacionados con la incidencia de los factores y las variables externas e internas que limitan el desarrollo de la expresión y la interacción oral, no sólo en español sino en otras lenguas extranjeras (especialmente el inglés); mientras que, por otra parte, la revisión bibliográfica facilita claves sobre la problemática del español y sus dificultades lingüísticas específicas para la comunidad china.

Dentro del primer grupo de estudios, las conclusiones combinan variables propias de la expresión oral junto con factores internos y externos. En los estudios

revisados se muestran como limitaciones para desarrollar la expresión y la interacción oral:

- Causas específicas relacionadas con el planteamiento de las actividades de expresión oral, tales como la falta de interés en los temas propuestos (Liu, 2005; Wang, 2014); una desigual participación en clase, primando el tiempo de habla del profesor frente al del estudiante, lo que se traduce en falta de tiempo y oportunidades para trabajar específicamente la destreza (Gao y Zhang, 2010; Zhang y Wang 2009); poco peso en el currículo académico (Aiyun, 2006) y una escasa planificación dentro de la secuencia didáctica de las actividades (Li y Jia, 2006; Wang, 2014; Zhang y Wang, 2009).
- En cuanto a los factores afectivos, se encuentran referencias que señalan el rol de la motivación, especialmente el hecho de tener un filtro afectivo alto (Huang, 2012; Muñoz, 2010; Wang 2014; Yurong y Nan, 2008), junto a la falta de confianza provocada por el miedo "a perder la cara"[60] (Aiyun, 2006; Valiente, 2008; Wang, 2014; Wei y Zhang, 2013).

Dentro de las variables externas e internas, se encuentra referencias en la literatura que vinculan una reticencia general del estudiante a la ejercitación de la destreza oral debido a:

- La influencia de cultura de aprendizaje (Jia, 1999; Malik y Sang, 2016; Sánchez Griñán, 2008; Valiente, 2008; Wang, 2011).
- Un modelo de instruccional no adecuado para ejercitar la destreza oral (Aiyun, 2006; Li y Jia, 2006; Liu, 2009; Wang, 2011; Zhang y Wang, 2009).
- La necesidad de fomentar y trabajar específicamente estrategias de comunicación y aprendizaje para desarrollar las estrategias comunicativas de los estudiantes (Rao, 2006; Sánchez Griñán, 2008; Si-Qing, 1990).

[60] Concepto de *mianzi* 面字, que significa "cara" en chino, aunque es un concepto que para la cultura occidental podría traducirse mejor como, respeto, honor, credibilidad. Pocas cosas resultan peores para los chinos que "perder la cara" (del inglés: *to lose face*). Perder cara puede significar, desde la pérdida de credibilidad personal, problemas de confianza o condena social. Para ampliar información: http://www.globalnegotiator.com/blog/cultura-de-negocios-en-china-10-elementos/ [Fecha de consulta: noviembre, 2017}

4.7. Uso de las TIC en ELE: Tareas 2.0.

El impacto de las TIC en el ámbito educativo ha sido ampliamente objeto de estudio y análisis en los últimos veinte años, siendo innegable su presencia actualmente en las aulas como herramienta de aprendizaje, en el diseño de cursos y en la evaluación. Una de las ventajas que ya han sido citadas es la posibilidad de eliminar la barrera espacio temporal, produciendo un nuevo entorno de aprendizaje. Fu (2013) destaca entre otras las numerosas ventajas de las TIC:

- Facilitar al estudiante el acceso a la información de una manera efectiva y eficaz.
- Ayudar a desarrollar programas centrados en el alumno.
- Producir entornos de aprendizaje creativos y colaborativos.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Mejorar la calidad de la práctica educativa y apoyan la enseñanza facilitando el acceso al contenido del curso.

Siguiendo a Zhao y Xu (2010), desde mediados de la década de los 90, el gobierno chino estableció la importancia de Internet y la tecnología para el desarrollo económico del país, lo cual ha desembocado en el uso y desarrollo de las TIC en el ámbito educativo chino, diferenciándose una doble etapa: la primera de ellas comprendería desde 1986 hasta el año 2000 donde se trabajó esencialmente en la adquisición y equipamiento de material (ordenadores, impresoras); mientras que la segunda etapa comenzaría en el año 2000 y alcanzaría hasta la actualidad, siendo un período en el que se ha trabajado en el desarrollo de la competencia profesional de los docentes, a través de proyectos que requerían el uso de las TIC. Por su parte, Zhao, Kynalahti y Sintonen (2014) indican que las líneas claves que plantea el gobierno chino dentro de su política educativa para el año 2020 incluye el aumento de ordenadores en primaria y secundaria; facilitar el aprendizaje multimedia en el ámbito rural, y el desarrollo de bases de datos que permitan almacenar recursos y monitorear la calidad de la educación, lo que se ha traducido en palabras de Zhao, Kynalahti y Sintonen (2014: 98):

> El objetivo de la educación digital en las escuelas obligatorias es mejorar la calidad de la educación y, al mismo tiempo, ayudar a los estudiantes a obtener información, destrezas de aprendizaje a lo largo de toda la vida y capacidades de innovación.

A pesar del esfuerzo e interés gubernamental por implementar esta nueva política educativa, Du (2012) señala que son muchos los docentes que aún no están cualificados para usar las TIC en clase, produciéndose tanto un rechazo a su uso como una falta general de preparación. Por su parte, Schulte (2015) indica que dentro de los planes educativos estales para las áreas rurales subyace el concepto del "tecno-optimismo", es decir, la asunción de la idea de que la implantación de las TIC conlleva de forma implícita la modernización, puesto que la tecnología actúa como fuerza creativa e innovadora. En la opinión de Schulte (2015) esta idea equivocada es una herencia de políticas pasadas y trazan un paralelismo similar al intento de modernizar las partes rurales del país al inicio del siglo XX a través de los avances tecnológicos de aquella época. Liu, Tonki y Pange (2014) señalan otros factores de fracaso adicionales junto a la citada falta de capacidad de uso de las TIC por parte de los maestros, entre ellos se listan: la falta de recursos, de apoyo técnico y de software educativo en chino, padres analfabetos en el uso de las TIC, así como una desmedida carga de trabajo para realizar en un tiempo insuficiente.

Además, ampliando las críticas anteriores, habría que indicar que para los docentes occidentales que imparten clases en el ámbito de China continental, el hecho de enfrentarse al uso de las TIC y su integración en la praxis docente puede suponer un doble reto. Por una parte, los frecuentes problemas de conexión donde son frecuentes la lentitud y un escaso ancho de banda; por otra parte, la compatibilidad para utilizar plataformas y aplicaciones occidentales, lo que provoca una necesidad de investigación o adaptación a aplicaciones, plataformas o ambientes de aprendizaje que tengan garantizado su uso en el contexto chino y no estén afectadas por la censura.

El caso de *WeChat*, gracias a su versatilidad y su alto grado de penetración, está propiciando en que se erija en la herramienta sobre la cual se puedan diseñas acciones formativas basadas en las TIC. De ese modo, se posiciona de una forma relevante en el ámbito educativo, puesto que a través de la creación de grupos cerrados de usuarios es válida para ser usada como plataforma de *e-learning*, a semejanza de *Moodle*. Además, en los últimos tiempos, se observa la presencia cada vez mayor de la metodología *flipped classroom*, extendiéndose el uso de *WeChat* como elemento instruccional de apoyo a las clases. Este fenómeno viene motivado por las posibilidades que ofrece la aplicación para enviar apuntes o notas de clase, realizar actividades de refuerzo y

ampliación, adjuntar enlaces con vídeos, así como permitir la interacción con el profesor y el resto del grupo.

4.8. Destrezas orales y tecnología en estudiantes sinohablantes.

Tanto dentro del currículo académico como en la sociedad china, la oralidad y su valor han ido aumentado conforme se ha ido desarrollando una nueva sociedad. Los cambios sociales que comienzan a percibirse partir del 2000, las nuevas políticas educativas y la necesidad cada vez más creciente de comunicarse oralmente en una lengua extranjera, especialmente el inglés, han provocado un cambio en su percepción, intentando potenciar su ejercitación dentro y fuera del aula, con el objetivo de superar las barreras anteriormente descritas (Guo, 2016; Luchini, 2004; Wang, 2014; Wei y Zhang, 2013).

Las limitaciones que podían derivarse, bien de la falta de un entorno adecuado para trabajar las destrezas orales tanto de forma presencial como virtual, bien de acercarse a nuevos postulados metodológicos, bien de la falta de acceso a nuevos materiales, pueden verse superadas o paliadas por la inclusión de Internet y las TIC en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Siguiendo a Du (2012), el papel del profesor es decisivo para que este hecho se realice con eficacia, puesto que el uso de la tecnología por sí misma no provoca una mejora, siendo en este caso los docentes quienes han de tener un papel fundamental para orientar al alumnado en el proceso.

Como prueba de todo lo anterior, son numerosos los trabajos y estudios de caso que se sirven de la tecnología para paliar las debilidades asociadas al uso y la ejercitación de las destrezas orales. La gran mayoría de ellos están vinculados a estudiantes de inglés como lengua extranjera, como ejemplos se pueden citar: los trabajos de Hsiao (2013) y Sze (2006) que se centran en el uso de podcast en aras de mejorar tanto la expresión como la comprensión oral de los estudiantes a través de diferentes actividades. La mejora de la expresión oral a través del uso de la videoconferencia es tratada en el estudio de Hartwell y Zhou (2013), dentro de un proyecto de colaboración entre estudiantes chinos y franceses de inglés como lengua extranjera, en donde se señala que el progreso en las destrezas orales está relacionado con la motivación que produce interactuar ante un público real y con la posibilidad de usar como material las grabaciones de sus intervenciones. Lu, Goodale y Guo (2014) realizan un experimento similar entre estudiantes chinos y americanos, reportando un

avance de la pronunciación, así como de la fluidez y la coherencia de la expresión oral. Wang (2014a; 2015) y Yan y Puakpong (2016) señalan las ventajas de uso del vídeo a través de repositorios para trabajar específicamente la comprensión audiovisual y para desarrollar la fluidez de la expresión oral. En el caso de *WeChat* como herramienta que permite trabajar las destrezas orales a través de las notas de voz, se encuentran los trabajos ya reseñados de Cui (2014); Cheng (2016); Falero (2014); Luo y Yang (2016) y Wang (2017).

4.9. Dificultades de los hablantes chinos de español.

Como ya se ha indicado en el Capítulo 2 de esta tesis doctoral, la enseñanza del español en China ha ido consolidándose a largo del siglo XXI. De esa manera, a lo largo de la última década, han ido viendo la luz numerosos estudios que surgen a raíz del éxito y consolidación del español en el contexto sinohablante, que ha llevado aparejado un aumento de la demanda tanto de profesores como de cursos. En forma de artículos académicos, trabajos de maestría y tesis doctorales se ha intentado profundizar en aquellos aspectos que los profesionales han ido detectando como problemáticos.

De esta manera, se constata una evolución desde las primeras publicaciones exploratorias, normalmente de corte panorámico (Arriaga, 2002; Cortés, 2002; Méndez Marassa, 2009) en las que se indagaba, tanto en la caracterización del estudiante como en los problemas más frecuentes a los que se enfrentaban los sinohablantes que aprendían español como lengua extranjera.

Como oposición y evolución de dichos estudios, actualmente las investigaciones suelen profundizar y poner el foco de interés en los escollos y dificultades que afrontan los estudiantes en aspectos concretos que abarcan diferentes áreas y ámbitos. Sobresalen especialmente los estudios relacionados con: el área de la pronunciación (Blanco, 2014); el uso de las estrategias de aprendizaje (López Tapia, 2012; Pérez Villafañe, 2007; Sanchez Griñán, 2009); las dificultades que entrañan la enseñanza de una lengua extranjera bajo el modelo comunicativo y los enfoque derivados (Bega, 2014, 2015; Galloso, 2014; Méndez Marassa, 2007, 2009; Sanchez Griñán, 2008); las diferencias contrastivas entre ambas lenguas y los errores más frecuentes (Blanco, 2013; Cortés, 2009a; Lu, 2008, 2011) y la inclusión de la tecnología en las clases de lenguas extranjeras para paliar las carencias ante el uso de alguna destreza (Algué, 2015; Falero, 2014; García, 2015).

Como se indicó en el capítulo introductorio de esta tesis, los trabajos de Blanco (2013), Cortés (2002) y Méndez Marassa (2009) recogen de una manera sistemática las dificultades lingüísticas más frecuentes que afrontan los aprendientes sinohablantes de español. En los siguientes apartados va a tratar de unificarse las que, en nuestra opinión, consideramos las tres grandes dificultades que afrontan los docentes de español en China: la pronunciación, las dificultades metodológicas, y las diferencias contrastivas entre ambas lenguas y errores más frecuentes.

4.9.1. La pronunciación.

En el campo de la pronunciación en español y las dificultades que conlleva su enseñanza a los sinohablantes, habría que resaltas los trabajos de Blanco (2014), Cortés (2002, 2009), Chi (1989) y Zhi (2011). En ellos se ponen de manifiesto los escollos más importantes que afrontan los estudiantes chinos de español como lengua extranjera, en relación con: la articulación de vocales y consonantes, la prosodia, las variedades del español y la influencia tonal, apuntándose posibles soluciones pedagógicas a los mismos. A continuación, se ofrecen algunas claves generales que cualquier docente de español en China ha de tener en cuenta en el plano vocálico y consonántico:

- Las vocales. Si bien en español existen cinco fonemas vocálicos /a e i o u/, en chino mandarín el espectro vocálico es un poco más amplio, puesto que existe el fonema /y/, (cuya realización es similar a la [*u*] francesa en *une*) y el fonema /ə/ (comparable a la [*e*] en la palabra inglesa *father*) (Cortés, 2009: 4).

TIPOS DE VOCALES		ANTERIORES	CENTRALES	POSTERIORES
Cerradas	no redondeadas	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeadas			o
Abiertas	no redondeadas		a	

Tabla 17. Fonemas vocálicos en chino. Elaboración propia.

Como ejemplo de la explicación previa se ofrece la Tabla 17 (adaptada de Cortés, 2009) que pretende clasificar las vocales de ambas lenguas de forma conjunta. En este caso, habría que señalar que esta tesis doctoral se comparte la idea expresada en Cortés (2002), en cuanto a que ni la percepción ni la producción de vocales, diptongos y triptongos resulta especialmente compleja para los estudiantes.

- Las consonantes. A diferencia del caso anterior, es en el plano consonántico donde las dificultades para los sinohablantes aumentan, debido esencialmente a las diferencias entre ambas lenguas, siendo por tanto el área donde se debe prestar más atención al aparecer los errores más frecuentes. De forma general, como indica Cortés (2002:78): "los fonemas /p/, /m/, /f/, /t/, /n/, /l/, /s/, /k/, /ŋ/ (nasal velar sonora, como la n de manga) y /x/ (fricativa velar)" poseen una articulación comparable entre ambas lenguas, sin embargo, en español existen fonemas que son inexistentes en chino y viceversa.

En los estudios realizados por Cortés (2002 y 2009b), Méndez Marassa (2009) y Zhi (2011) se pone de manifiesto que especialmente en los niveles iniciales (A) los sinohablantes que aprenden español encuentran dificultades en:

- La distinción entre las oclusivas, es decir los sonidos sonoros [b], [d], [g] inexistentes en chino y su correlación con los sonidos sordos [p], [t], [k]. Cortés (2002 y 2009b) indica que la oposición fonológica pertinente no es entre sordas y sonoras, sino entre aspiradas y no aspiradas: [ph] – [p]; [th] – [t] y [kh] – [k].
- Laterales y vibrantes dan lugar a confusión ya que [l], [ɾ] son alófonos y la vibrante múltiple [r] no existe en chino
- La producción del dentoalveolar [s] y / el interdental [θ]. El último sonido no existe en chino.
- La producción de sílabas trabadas y grupos consonánticos (inexistentes en chino).

A partir de los niveles B, y en especial en los niveles C, las dificultades articulatorias anteriormente descritas se ven atenuadas, aunque el acento extranjero puede seguir manifestándose.

Como ejemplo de toda la exposición anterior, dos tablas (véanse Tabla 18 y Tabla 19) ofrecen las consonantes que poseen ambas lenguas y su representación siguiendo la transcripción del alfabeto fonético internacional; así, la Tabla 18 (adaptada de Zhi, 2011: 55) corresponde a las consonantes español, mientras que la Tabla 19 a las consonantes en chino mandarín (adaptada de Cortés, 2002: 79) [61].

MA / PA	Bilabial	Labio-dental	Dental	Inter-dental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b		t g				k g
Africada						ʧ	
Nasal	m				n	ɲ	
Lateral					l	ʎ	
Vibrante simple					ɾ		
Vibrante múltiple					r		
Fricativa		f		ɵ	s	ʝ	

Tabla 18. Fonemas consonánticos del español. Elaboración propia.

[61] En ambas tablas la leyenda (MA) se corresponde con el modo de articulación, mientras que (PA) se corresponde con el punto de articulación.

MA / PA		OCLUSIVAS		AFRICADAS				FRICARIVAS		NASALES	LATERALES
		no aspiradas	Aspiradas	no retroflejas		retroflejas		no retroflejas	retroflejas		
				no aspiradas	aspiradas	no aspiradas	aspiradas				
BILABIALES	**sordas**	p	p^h								
	sonoras									m	
LABIODENTAL	**sordas**							f			
DENTOAL-VEOLARES	**sordas**	t	t^h	ts	ts^h			s			
	sonoras									n	l
ALVEOLO-PALATALES	**sordas**			tɕ	$tɕ^h$			ɕ			
PALATALES	**sordas**					tʂ	$tʂ^h$		ʂ		
	sonoras								ʐ		
VELARES	**sordas**	k	k^h					x/h			
	sonoras									ŋ	

Tabla 19. Fonemas consonánticos del chino. Elaboración propia.

4.9.2. Las dificultades metodológicas.

La búsqueda de un método ideal ha sido uno de los ejes de la investigación didáctica en lenguas extranjeras durante un largo período. Los casos de la cultura china de aprendizaje y la caracterización del alumnado sinohablante ya han sido ampliamente expuestos y debatidos en un capítulo anterior de esta tesis doctoral, resultando indudable la complejidad de caracterizar de forma homogénea a una población tan amplia en la que existen diferencias.

Asimismo, el peso de determinados valores culturales incide indudablemente a la hora de afrontar la enseñanza del español, especialmente dentro de los contextos

universitarios chinos (Bega, 2014, 2015; Galloso, 2014; Lu, 2008, 2011; Méndez Marassa, 2009; Sánchez Griñán, 2008, 2009). En los trabajos anteriores se observa un conflicto latente entre la adopción de postulados metodológicos de corte comunicativo, que basan la lengua en la comunicación y que contrastan fuertemente con la realidad de las aulas universitarias chinas, donde se presentan planes de estudio y programaciones didácticas que suelen llevar implícitos una separación de la enseñanza de las destrezas, a través de materiales de corte estructuralista y adaptados a ese contexto. Además, se señala la frecuente división en la asignación de materias a los profesores, recayendo las asignaturas de más peso curricular como la gramática en docentes chinos, mientras que los nativos hispanohablantes ven reducido su papel a las materias de expresión y comprensión oral. Dentro de una cultura tradicional y de corte continuista es difícil insertar una metodología innovadora, dado que el peso del examen es altísimo y la preparación de los alumnos suele ir más encaminada hacia la superación de dichas pruebas formales que hacia la asunción de una nueva metodología.

Básicamente, las soluciones propuestas a la situación anteriormente descrita están enfocadas hacia la adaptación del docente al contexto, además de propugnar la inclusión progresiva de actividades de corte comunicativo para ir acercando al estudiante a los conceptos de esta propuesta metodológica. Como hipótesis futura, es lógico esperar que la llegada cada vez más numerosa de la generación *millennials* a las aulas universitarias chinas produzca cambios, y que los mismos se orienten hacia un modelo menos dependiente del docente y del currículo, lo que provoque una evolución de la pedagogía imperante.

Asimismo, hoy en día, ya se observan cambios y avances dentro de ese contexto tan rígido previamente descrito. Como botón de muestra se hallan las novedades relacionadas con el mundo editorial, un área donde son cada vez más frecuente la aparición de nuevos títulos para el aprendizaje de ELE orientados a nativos chinos (*Sabes*, Editorial SGEL y *Etapas China*, Editorial Edinumen). Estos manuales están adaptados al contexto sinohablante, asimismo se encuentran disponibles versiones bilingües de colecciones como *Sueña* (Editorial Anaya) o *ELE Actual* (Editorial SM). Estos manuales pretenden ofrecer variantes al omnipresente *Español Moderno*, base sobre la que se diseñan los exámenes oficiales de dominio lingüístico en China, el llamado Examen de Español como Especialidad (en adelante, *EEE*). También como contraposición al valor del EEE, se observa el crecimiento, reconocimiento y aceptación

de los exámenes DELE es cada vez mayor, hecho que incide en la idea de evolución y cambio.

Por lo tanto, la importancia del contexto (Cortazzi y Jin, 2002) es crucial para el desempeño e implementación de nuevas metodologías, puesto que la experiencia en el IC de Pekín no se asemeja a la previamente descrita en el contexto universitario, ya que el estudiante que acude a sus aulas tiene unas necesidades de aprendizaje diferentes y conoce de antemano que se emplea una metodología de corte comunicativo centrada en la acción.

4.9.3. Diferencias contrastivas y errores más frecuentes asociados.

Como indica Lu (2008) son más que evidentes las diferencias existentes a nivel idiomático, pragmático y cultural entre las lenguas china y española. Asimismo, en palabras de Lu (2011) y Méndez Marassa (2009) el chino es una lengua monosilábica, aislante y de morfología mínima, mientras que el español es una lengua flexiva; puesto que cuenta con un sistema de flexión nominal y verbal, donde mediante un cambio en la forma de las palabras se pueden conseguir significados o categorías distintas (Lu, 2008; Sánchez 2008). En términos generales la secuencia de distancia interlingüística entre ambas lenguas es la más lejana, considerándose el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas, pudiendo situarse entre ellas el inglés, mientras que entre el español y el inglés se encontrarían el portugués, el francés y el italiano (Lu, 2008 y 2011).

Los estudios de Blanco (2013), Cortés (2002, 2009a), Lu (2008, 2011) y Méndez Marassa (2009) son los que reflejan de forma más sistemática la problemática contrastiva entre ambas lenguas, recogiendo los errores que suelen aparecer de forma más habitual en las producciones de los aprendices chinos de español. A continuación, se ofrece una breve descripción de dicha problemática con el objeto de servir de ayuda a cualquier docente que trabaja con sinohablantes y que puede encontrar errores en el plano léxico, morfosintáctico, oracional y ortográfico.

Tal y como indica López Tapia (2012), en el plano léxico, es habitual que los alumnos afronten su estudio de una forma mecánica a través de la confección de listas de unidades léxicas descontextualizadas que, en muchos casos, no representan el procedimiento más adecuado. Este hábito provoca errores sistemáticos posteriores, o bien directamente la incomprensión ante el uso de ironías, ambigüedades o dobles

sentidos provocados por el uso comunicativo de determinadas unidades léxicas (Bega, 2014). Asimismo, es frecuente encontrar interferencias léxicas provenientes del inglés (Cortés, 2002) lo que da origen a la creación de los llamados "falsos amigos", como en el caso del uso de conveniente por práctico (*convinient* en inglés) y de dormitorio para referirse a la residencia universitaria (que proviene de *dormitory* en inglés). Otros casos de "falsos amigos" se deben a la propia transferencia de la lengua materna (Bega, 2014), como en los casos de la expresión literal china "no siempre" que equivaldría a "nunca". Siguiendo a Bega (2014), la citada transferencia de la L1 también se observa en fenómenos de redundancia (usos pleonásticos), ya que en chino es frecuente la repetición de nociones, como en el caso de "comer" y "comida", dando lugar a producciones del tipo "Mañana vamos a comer comida todos juntos". Por último, es necesario señalar que especialmente en niveles iniciales se producen fenómenos de transmisión de información innecesaria, debido a la amplitud semántica que, a veces, aparece vinculada con los nombres de parentesco. Esto hecho da lugar a producciones erróneas como, por ejemplo: "*Este libro me lo ha prestado un hermano mayor*" (Cortés, 2002 y Méndez Marassa, 2009).

A nivel morfosintáctico, en la lengua china no existen los artículos (definidos e indefinidos), por lo que es fundamental guiarse por el contexto o por los clasificadores de palabras. Los sustantivos no tienen género y el plural no suele emplearse, mientras que los adjetivos se anteponen al sustantivo al que acompañan. En relación con los pronombres, habría que indicar que existe un solo pronombre que realiza las funciones de sujeto, complemento y posesivo. Finalmente, los verbos chinos carecen de flexión verbal, constando únicamente de raíz, no de desinencias (Cortés, 2002, 2009b; Lu, 2008, 2011; Méndez Marassa, 2009).

En lo que se refiere a la oración, Lu (2008 y 2011) y Méndez Marassa (2009) subrayan que, en español, dentro de la oración, las relaciones sintácticas son explícitas y formales, mientras que en chino las relaciones sintácticas dependen del orden y el contexto en que se encuentran. Así, se comprueba que en la lengua china el orden de los elementos de la oración es bastante estricto y que no existe ningún tipo de concordancia gramatical (Cortés, 2002). Blanco (2013) y Cortés (2002) indican que en el caso de presencia de un CD (complemento directo) y/o CI (complemento indirecto) no se realiza duplicación del mismo. Lu (2011) indica que el uso de los conectores es escaso en chino mandarín, mientras que, por el contrario, en español son muy frecuentes. Para finalizar

con este apartado, Cortés (2002) indica que en mandarín solamente existe un tipo de oración condicional, la inexistencia del pronombre relativo en las oraciones de relativo y el frecuente uso de la voz pasiva, tanto en registros formales como informales.

Para cerrar este epígrafe, sería necesario hacer una breve referencia al plano ortográfico que, si bien está más vinculado con la expresión escrita, posee algunas implicaciones que provienen de las destrezas orales. Siguiendo a Blanco (2013), es bastante común encontrar errores de tipo ortográfico y ortotipográfico en las producciones escritas de estudiantes chinos de ELE. En la literatura revisada se proponen varias causas al origen de esta problemática. Cortés (2002) señala que algunos errores ortográficos vienen provocados por la falta de discriminación de sonidos, o por dificultades en la percepción y reproducción de algunos de ellos, como los oclusivos sonoros, laterales, vibrantes e interdental /θ/. Por otra parte, se halla la indicada por Lamarti (2011) donde se remarca que los sinohablantes proceden de un "mundo de sinogramas", mientras que al entrar en contacto el español se encuentran dentro del "mundo de las letras". La distancia que poseen estos sistemas de escritura es tan marcada que provoca frecuentes errores en el plano gráfico, ortográfico y ortotipográfico. Esta idea se amplía y refuerza en los estudios de Bega (2014) y Blanco (2013) donde se señalan las diferencias de uso entre los signos de puntuación en el español y el chino, los problemas de comprensión que causa la escritura manual y la escasa atención en los manuales para aprender español a esta tipología de errores.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

5.1. Preámbulo.

En esta sección se exponen los datos y los resultados que se han extraído del estudio de caso desarrollado en el IC de Pekín con estudiantes sinohablantes de nivel B1.1. Siguiendo a Latorre, Rincón y Arnal (1996), se ha elegido un estudio de caso al resultar el método apropiado para realizar estudios iniciales con un número determinado de sujetos y como indica Yin (1999) está indicado para el análisis de unidades sociales o de entidades educativas únicas. Como se ha presentado a lo largo de esta tesis doctoral, el IC de Pekín presenta un contexto de enseñanza-aprendizaje para una lengua extranjera diferente al del sistema educativo chino, ofreciendo clases basadas en metodología comunicativa que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real en la lengua extranjera. Asimismo, el objetivo principal que se ha perseguido mediante esta investigación-acción ha sido la mejora de la expresión oral de los estudiantes, gracias a una metodología bimodal basada en las notas de voz; mientras que de forma secundaria se ha intentado mejorar la práctica educativa en el marco de las clases presenciales del IC de Pekín, cumpliendo así con los preceptos básicos de la investigación-acción educativa (Elliot, 1993; Kemmis y McTagart, 1988).

Los datos estadísticos, tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa, han sido tratados con el programa Excel (versión 2011). La información de naturaleza cualitativa (véanse *Anexos IA/Anexo IB* y *Anexo IV*) sirven como apoyo y complemento a la investigación lingüística de corte cuantitativo (véanse *Anexo II*, *Anexo VI* y *Anexo VIII*). Tal y como indican Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) una de las ventajas que ofrecen las investigaciones mixtas es lograr que se exploren y exploten mejor los datos para su presentación.

Además, para comprobar y medir el grado de mejora se ha diseñado una rúbrica específica de evaluación para las tareas orales en *WeChat* (véase *Anexo III*); mientras que, por otra parte, se ha aplicado la matriz de evaluación del curso B1.1 para el *pretest* y el *postest* (véase *Anexo VIII).* Estas dos herramientas de valoración y medida han aportado información de naturaleza cuantitativa y son clave para los diseños de indagaciones cuasi experimentales con grupo de control no equivalente.

El hecho de optar por este tipo de investigación se justifica en las situaciones en las que no es posible ni el control, ni la manipulación absoluta de las variables, dado que los grupos están previamente formados, por lo que solo tuvimos posibilidad de intervenir en la asignación del alumno al grupo el control, donde se sigue un curso

presencial tradicional o bien el tratamiento experimental; donde el curso presencial se ve ampliado con una extensión virtual (comunidad virtual de aprendizaje) que permite la realización de las tareas orales. Asimismo, hay que tener en cuenta que un objetivo adicional de este estudio de casos es esbozar el perfil del alumnado actual del IC de Pekín, con el fin de poder diseñar nuevos materiales y plantearse diferentes acciones formativas.

Igualmente, como parte de la investigación, se ha aplicado un análisis de la covarianza (en adelante, ANCOVA) que siguiendo a Badii, Castillo y Wong (2008) es adecuado por un doble motivo. En primer lugar, para eliminar errores sistemáticos que no se producen por el docente investigador, y que pueden provocar un sesgo de los resultados; mientras que, en segundo lugar, permite considerar las diferencias en las respuestas debidas a las características propias que presentan los participantes.

A pesar de que las muestras se han tomado en un total de ocho grupos diferentes de nivel B1.1, para el tratamiento de las mismas se presentan agrupadas en dos conjuntos diferentes, dependiendo si provenían del grupo de control o del grupo experimental. Asimismo, mediante pistas de audio, se ofrece un corpus oral que recoge todas las producciones orales (alcanzando un total de 128) de los componentes del grupo experimental. Dichas producciones son en realidad notas de voz en *WeChat*, que han sido procesadas y editadas a través de una grabadora de audio, con objeto de simplificar su escucha y análisis De esta forma se unifican en un solo mensaje oral, dado que a veces los estudiantes enviaban varias notas de voz para completar la tarea.

5.2. Factores de aprendizaje del estudio de caso.

En este epígrafe se van a presentar los resultados que darán respuesta a la primera pregunta de investigación planteada: ¿Cuáles son las variables o factores de aprendizaje que acompañan a un estudio de caso con aprendices sinohablantes de nivel B1 del IC de Pekín?

Para ello, se ha usado la información aportada al cumplimentar el Cuestionario de Perfil por un total de 63 estudiantes de español de nivel B1.1 del IC de Pekín, los cuales participaron de forma voluntaria en esta investigación. Este cuestionario presentaba una modificación dependiendo del grupo al que se le aplicaba; de ese modo, los miembros del grupo experimental (n=32) completaron un modelo ampliado (véase el *Anexo IA*); mientras que a los miembros del grupo de control (n=31) se les ofreció una

versión modificada del mismo (véase *Anexo IB*). Ambos cuestionarios poseían un apartado común, donde se planteaban cuestiones orientadas a la obtención de datos personales de los integrantes del grupo y cuyo objetivo era obtener información personal que sirviera como marco a la investigación. De esa forma, se podrán conocer los factores de aprendizaje que pudieran incidir de alguna manera en el desarrollo de la experiencia. Asimismo, los estudiantes del grupo experimental completaban adicionalmente un cuestionario de perfil ampliado que indagaba sobre el uso personal de la aplicación *WeChat* y sus posibilidades en la clase de español.

Por todo lo anteriormente expuesto, en primer lugar, se van a comentar las variables que afectan a ambos grupos (control y experimental), mientras que posteriormente, se presentarán los resultados relacionados con el perfil de usuarios de *WeChat*.

5.2.1. Variables generales.

Los factores que afectan por igual a ambos grupos (n=63) son: la edad, el sexo, la lengua materna, el conocimiento de diferentes lenguas extranjeras y su nivel, haber completado sus estudios universitarios, motivaciones por las que estudia español, horas de estudio semanal de español, finalizando con los usos generales de Internet.

5.2.2. La edad.

El primer factor para tratar va a ser la edad de los participantes. Para el tratamiento de los datos se ha realizado un agrupamiento similar al que ofrece el IC para esta variable. Si se observa el Gráfico 4, se verá que la edad de los participantes oscila entre la categoría conformada por menores de 17 años y la que comprende el tramo de edad entre los 26 y 45 años. Concretamente, hay dos estudiantes que declaran tener16 años, mientras que el participante de mayor edad tiene 40 años.

De forma general, los estudiantes por debajo de los 17 años de edad deberían ser clasificados dentro de los cursos de español para adolescentes, puesto que los cursos de español general del IC de Pekín están orientados para estudiantes que superen dicha edad; sin embargo, se permiten excepciones en el caso de los estudiantes alcancen los citados 17 años dentro de ese año académico. Asimismo, la franja de edad comprendida entre los 17-25 se corresponde con la población que podría considerarse como

universitaria, siendo en el caso de esta tesis doctoral el grupo más numeroso, con un total de 43 participantes. Por último, los estudiantes agrupados entre los 26-45 años estarían vinculados con un perfil claramente profesional y en el caso de este estudio aglutina a un total de 18 sujetos.

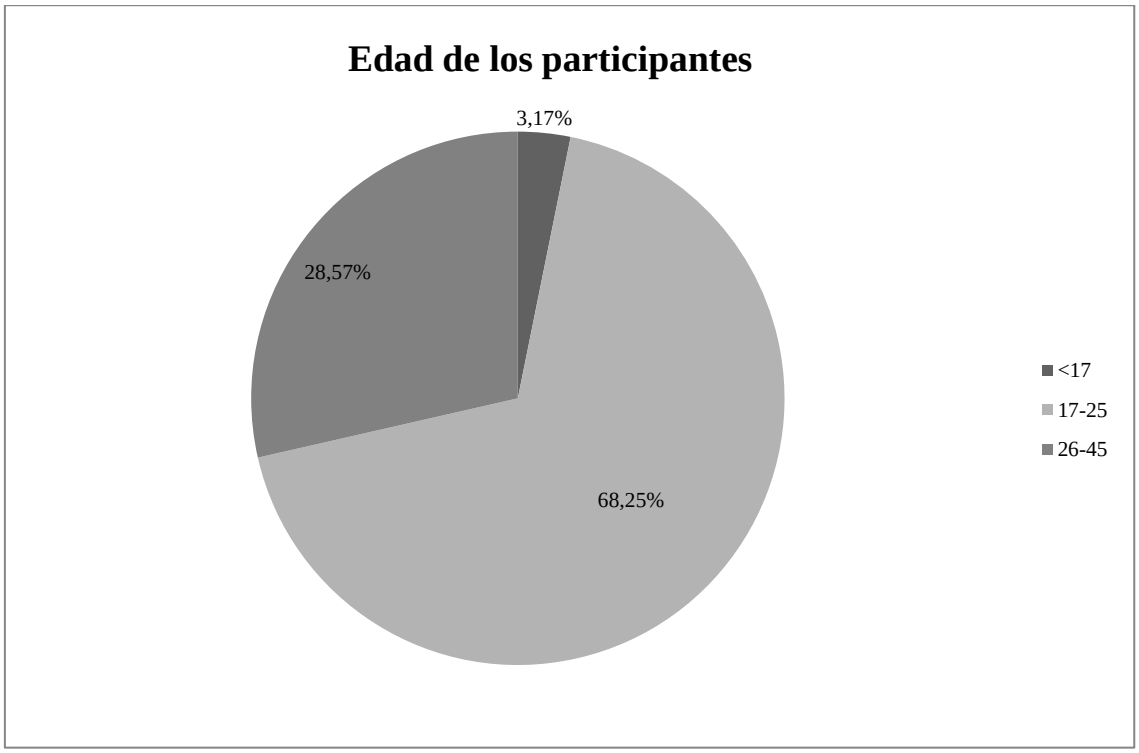


Gráfico 4. Edad de los participantes. Elaboración propia.

A lo largo de los años académicos en los que se recogieron muestras para esta investigación (2014-2015 y 2015-2016), la población comprendida entre la franja de edad 17-25 era la más representada en las aulas del IC de Pekín. Esos datos se corroboran con los presentados en el Gráfico 2, que muestra unos datos similares en relación con la edad, confirmando la representatividad de las muestras obtenidas.

De todos los factores tenidos en cuenta en este estudio de casos, la edad cuenta con un amplio debate dentro de la revisión bibliográfica realizada. Es indudable que es una variable para tener en cuenta en el aprendizaje de idiomas; sin embargo, hasta qué punto la edad es un factor más importante que los factores biológicos, la lengua materna, la inteligencia, el entorno de aprendizaje, las emociones o la motivación. Existe una creencia generalizada que señala a niños y a adolescentes como los mejores aprendientes de una lengua extranjera, puesto que aprenden más rápido y de una forma

más natural que los adultos. Esta creencia está apoyada por los postulados en relación con la lengua materna de Lenneberg (1967) sobre la Hipótesis del Período Crítico (en adelante, HPC), que señala la pubertad como el límite para que un individuo pueda aprender el lenguaje con naturalidad.

Dentro de la literatura sobre la HPC relacionada con la adquisición de lenguas extranjeras aparecen multitud de estudios contrapuestos; por una parte, aquellos que confirman las ventajas de comenzar a estar expuestos a una lengua extranjera y su aprendizaje desde una edad temprana (Cook, 1991; Johnson y Newport, 1989; Scovel, 1988); mientras que los trabajos de Bialystok (1997), Bongaerts (1999) e Ioup, Boustagui y Moselle (1994) señalan el alto nivel de competencia que pueden alcanzar los estudiantes adultos. Como indica Muñoz (2010), en la mayoría de estudios relacionados con la variable edad existen dos orientaciones esenciales: la primera de ellas es definir la existencia y posibles limitaciones de maduración dentro de la capacidad humana para aprender las segundas lenguas; mientras que, por otra parte, se encuentra la identificación de diferencias relacionadas con la edad en el aprendizaje de idiomas que, generalmente, está enfocada a la toma de decisiones posteriores de política educativa.

Igualmente, puede afirmarse que existe un consenso general, apuntado por los estudios realizados por Krashen, Long y Scarcella (1979) y Singleton (1995), donde se señala que los alumnos mayores, es decir, aquellos que han pasado la pubertad, son más eficientes en las primeras etapas del aprendizaje de un idioma. Asimismo, los niños con edades entre 8 y 12 años avanzan más rápido que aquellos que se sitúan entre la franja de edad comprendida entre 3 y 8 años de edad. Por el contrario, a largo plazo, estos estudiantes más jóvenes alcanzan un nivel de competencia mayor dentro de un entorno natural.

Asimismo, siguiendo a Roca Manchón (2006), Ruiz Calatrava (2009) y Sing (2009), las conclusiones que se desprenden de los estudios anteriores (Krashen, Long y Scarcella, 1979; Singlenton, 1995) parecen indicar que las diferencias radican en las ventajas que supone introducir el aprendizaje de un idioma de un modo determinado y dentro de un contexto, más que un momento concreto; puesto que las contradicciones referentes a las diferencias de adquisición relacionada con la edad de los participantes pueden resolverse si se categorizan según el contexto donde se enmarcan (en un entorno

natural y/o en un aula), así como por el foco de adquisición (ritmo o velocidad de adquisición y el logro final).

Además, el factor edad aporta una clave importante dentro del contexto chino, ya que se puede afirmar que la totalidad de los participantes en este estudio pertenecen a la generación de la política del hijo único instaurada en 1979 (Starr, 2012), la cual posee valores muy influenciados por Occidente que difieren de las generaciones previas y que, genéricamente, se caracteriza por un marcado carácter materialista y un deseo constante de auto-realización, lo que les ha llevado a ser definidos como miembros de la "generación mimada" o de los "pequeños emperadores" (Keith y Simmers, 2013; Starr, 2012; Yi, Ribbens y Norman, 2010).

5.2.3. El sexo.

En este estudio existe un desequilibrio importante en el género de los participantes, tal y como puede observarse en el Gráfico 5, donde se comprueba que la proporción de hombres (n=17) es de poco más de un ¼ frente a las mujeres (n=46).

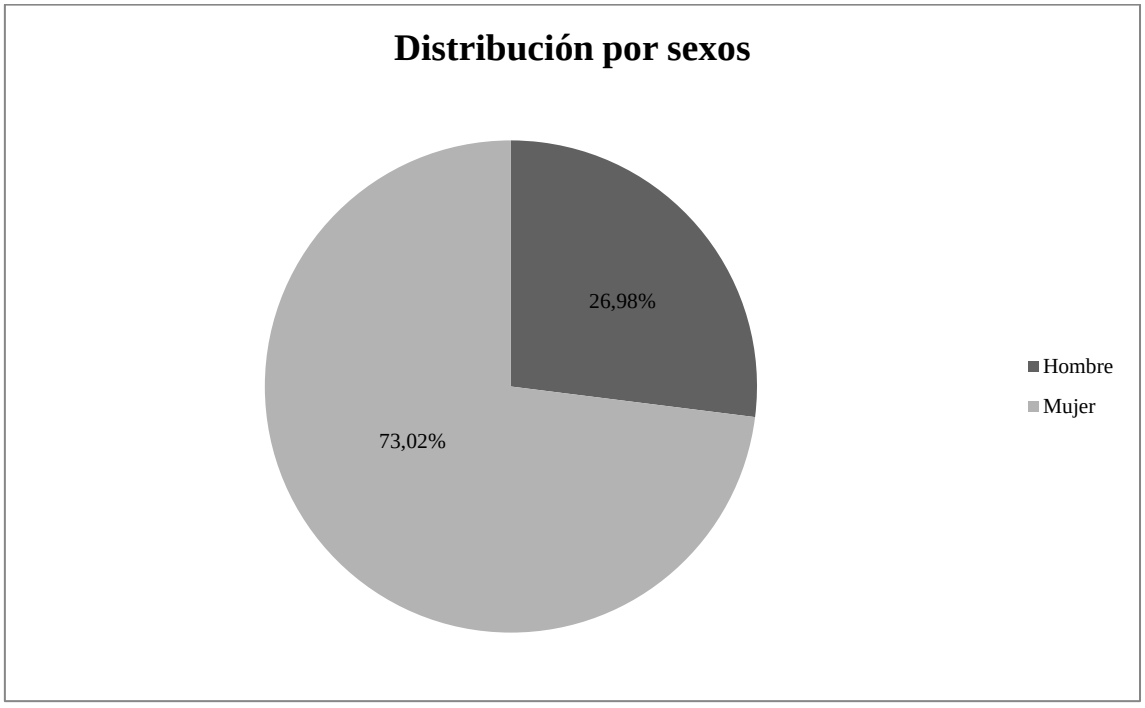


Gráfico 5. Distribución por sexos. Elaboración propia.

Estos datos están en correlación con la información demográfica presentada en el capítulo 2 de esta tesis doctoral (véase Gráfico 3) sobre los estudiantes del IC de Pekín, donde se comprobó que el número de mujeres que estaban inscritas en cursos generales de español era siempre superior al 65 % del total, reforzando así la significatividad de la muestra.

Como indican Galindo Merino y Díez Fuentes (2016) y Jiménez Díaz (2010) desde los años setenta es frecuente la realización de estudios centrados en las diferencias existentes entre hombres y mujeres, aunque habría que matizar la diferencia existente entre el concepto sexo (entendido como distinción biológica) y el género (entendido como construcción social). A pesar de la controversia encontrada en la literatura revisada sobre la influencia de ambos conceptos en la adquisición de lenguas y sobre su relevancia como factor significativo del aprendizaje, estudios como los realizados por Collin, Kenway y McLeod (2000); Galindo Merino y Díez Fuentes (2016); Halpern (1986); Swiatek y Lupkowski-Shoplik (2000) y Zoghi, Kazemi y Kalani (2013) muestran la influencia de la cuestión de género en aspectos tan diversos como los intereses académicos de los estudiantes, sus necesidades y logros.

En la revisión bibliográfica también se observa una distinción entre la incidencia del sexo y género en relación con la adquisición de la lengua materna y la de una lengua extranjera. En el primer caso, como indica Jiménez Díaz (2010) los estudios sobre las diferencias biológicas están orientados a hacia una triple diferencia que se pueden agrupar en habilidades cognitivas, en estilos cognitivos y en la organización del cerebro, aunque los estudios no terminan de arrojar resultados concluyentes hacia un sexo u otro. En el campo de la enseñanza de idiomas la adquisición está influida por:

> Factores sociales relacionados con el género, tales como el grado de exposición a la lengua meta, las prácticas asociadas a cada género o las nuevas oportunidades que la lengua extranjera ofrece a mujeres y hombres; y factores afectivos influidos por el género, como la motivación, la ansiedad, las estrategias de aprendizaje, el choque cultural, etc. (Jiménez Díaz, 2010: 18)

Asimismo, existen estudios que señalan la superioridad femenina en determinadas áreas de la adquisición de segundas lenguas, por ejemplo, López Rúa (2006), Solsona (2008) y Zoghi, Kazemi y Kalani (2013) indican en sus estudios que, de forma general, las mujeres consiguen mejores resultados de aprendizaje que los hombres, mientras que los trabajo de Kobayashi (2002) y Lai (2007) muestran una actitud de las mujeres más positiva hacia el aprendizaje de un idioma. De forma más

concreta se pueden observar el trabajo de Andreou, Vlachos y Andreou (2005) en el que se señalan los mejores resultados obtenidos por el género femenino en tareas de corte sintáctico y semántico; mientras que el estudio de Van der Slik, Van Hout y Schepens (2015) subraya que las mujeres consiguen mejores resultados en la ejercitación de las destrezas productivas (expresión oral y escrita), no hallándose diferencias significativas en ambos géneros en la ejercitación de las destrezas interpretativas (comprensión oral y lectora). Con relación a las estrategias de aprendizaje, los trabajos de Ehrman y Oxford (1990) y Green y Oxford (1995) señalan que el género femenino demuestra un repertorio de uso mejor y más abundante que su contraparte masculina, idea también expuesta en los trabajos de Peacock y Ho (2003) y Salashour, Sharifi y Salashour (2013).

5.2.4. La lengua materna.

En relación con la lengua materna, como puede observarse en el Gráfico 6, el mandarín es la lengua mayoritaria de los participantes en este estudio de caso (n=60), frente al cantonés (n=3). Como señaló Lu (2008, 2011), la distancia interlingüística entre el español y el chino es la más alejada posible, pudiéndose considerar el chino como el prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas.

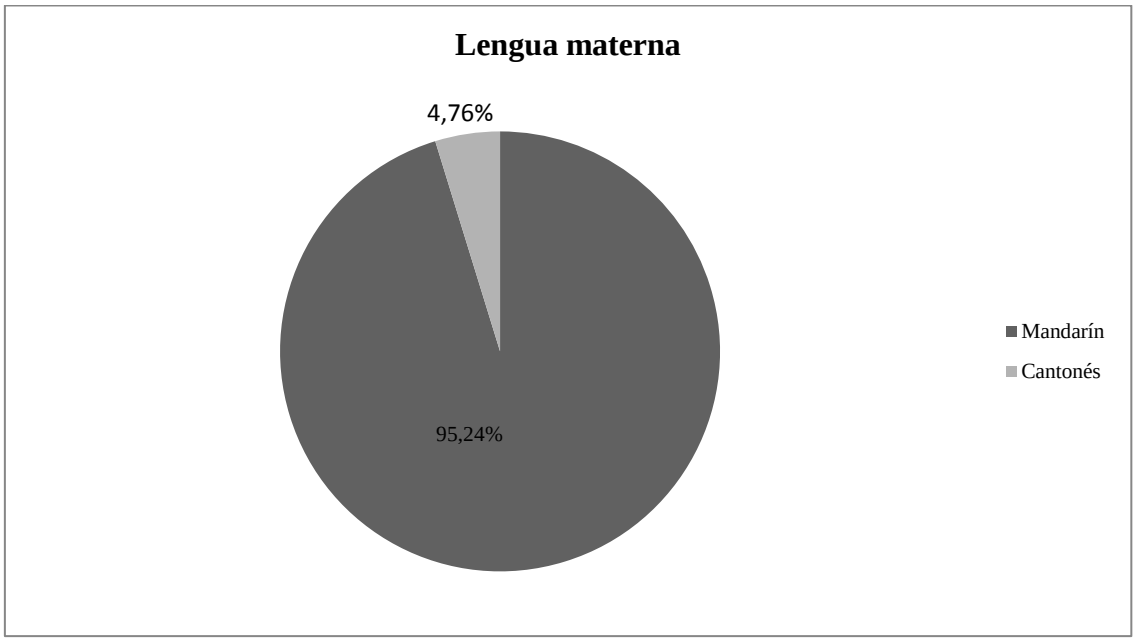


Gráfico 6. Lengua materna de los estudiantes. Elaboración propia.

Como ya se ha referenciado anteriormente, China es un país multilingüe (véase *Anexo IX*) siendo el chino mandarín (*putonghua*) la lengua oficial, sociodemográficamente es la más extendida y cohabita junto a numerosos dialectos y lenguas de minorías. En determinadas áreas de China, como en la zona de *Guandong* (sur del país), existe otra lengua co-oficial como el *yue* o cantonés, mientras que en la zona de Shanghái (centro), el mandarín coexiste con el *wu* o *shanghainense*. Según los datos ofrecidos por Simons y Fennig (2017), los hablantes de mandarín ascenderían a un total de 897 millones, mientras que en el caso del cantonés y del *shanghainense* la cifra estimada oscilaría entre 72 y 80 millones de hablantes respectivamente.

La proporción de estudiantes presentada en este estudio de casos se correlaciona con las cifras anteriormente descritas. Asimismo, habría que indicar que entre los diferentes grupos de hablantes no se observaron dificultades de comunicación, ni de relación, puesto que los hablantes cantoneses poseían un alto dominio del mandarín, debido en parte a que es lengua de vehicular tanto en la educación como en los medios de comunicación.

5.2.5. El conocimiento de ciertas lenguas extranjeras y su nivel.

Todos los estudiantes que han participado en esta investigación se declaran hablantes de al menos dos lenguas extranjeras, siendo una de ellas el español, que es la lengua en la que se desarrolla la investigación y por la que no fueron cuestionados.

Al observar el Gráfico 7 resulta significativo comprobar que, aproximadamente, 1/3 de los participantes (18 estudiantes) declare tener conocimientos de una tercera lengua extranjera. La proporción comienza a disminuir claramente a partir de la cuarta lengua, la cual solamente 2 alumnos (3.1%) afirman conocer. Por lo tanto, los testimonios obtenidos tras la administración del *Anexo IA/Anexo IB* nos llevan a concluir que el español es, como mínimo, una L3 para todos los participantes, siendo en algunos casos L4 o L5[62].

[62] Los términos L1 y L2 son frecuentemente usados en la literatura para hacer referencia a la lengua materna (L1) y a una lengua extranjera (L2). Por lo tanto, mediante el término L3 haríamos referencia a cualquier lengua extranjera que se estudia de forma posterior a la L2, y así sucesivamente con los conceptos de L4, L5, etc.

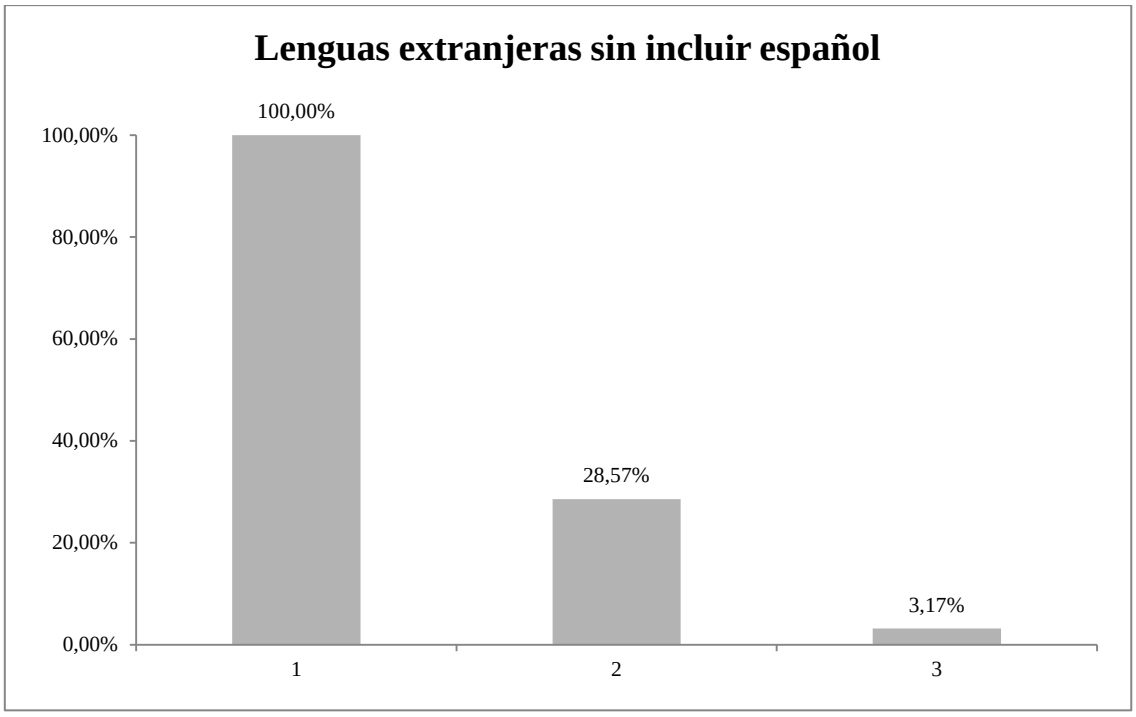


Gráfico 7. Número de lenguas extranjeras sin incluir el español. Elaboración propia.

Los datos anteriores nos llevan a concluir que los alumnos del IC de Pekín llegan a sus aulas con un bagaje tanto de conocimientos, competencias como actitudes lingüísticas que modifican su experiencia de aprendizaje, dado que está demostrado que aprender la primera lengua extranjera difiere fundamentalmente de aprender la segunda, la tercera o la cuarta (Castellotti, 2001; Cenoz, Hufeisen y Jessner 2001; Clyne, 1997, Naiman, Fröhlich y Todesco, 1996 y Ringbom 2007). Beguelín-Argimoz (2013) señala que nos encontramos ante aprendices expertos, Cenoz y Jessner (2000) indican que estos estudiantes poseen una conciencia metalingüística más elevada que los que se enfrentan a la primera lengua, mientras que Herdina y Jessner (2000) subrayan que estos aprendices manejan más estrategias, además de haber adquirido destrezas específicas que les ayudan a desarrollar un nuevo sistema lingüístico.

Respecto a las diferencias de adquisición entre L1 y L2, y L2 y siguientes, Lozano (2012) indica que en el aprendizaje de una L2, el impacto de la lengua materna está condicionado tanto por factores de corte lingüístico, por ejemplo, la distancia interlingüística entre ambas lenguas, como por factores extralingüísticos, como pueden ser la edad, la motivación, etc. En el caso de aprendizaje de una L3 y siguientes, todas y cada una de las lenguas ejerce algún tipo de influencia en los niveles fonético-fonológico, léxicos, discursivos, sintácticos y pragmáticos; mientras que el bagaje de

experiencias acumulado a lo largo de su formación propicia que estos hablantes multilingües reúnan habilidades vinculadas con los buenos aprendices de lenguas.

La interpretación de los datos anteriores nos conduce a introducir el concepto de plurilingüismo y competencia plurilingüe, puesto que ambos están presentes entre nuestros informantes. El plurilingüismo es, como indica el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2017: en línea): "la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación que se establece entre ellas". La competencia plurilingüe, que aparece recogida dentro del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), está ligada a la competencia pluricultural y se vincula con la interrelación de los conocimientos y experiencias que una persona posee en diversas lenguas y culturas, definiéndose de la siguiente manera: "la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas" (Consejo de Europa, 2002: 167).

Según se indica en el *MCER* (2002), este bagaje es variable y susceptible de ser modificado, por ejemplo, cuando los estudiantes alcanzan un nivel de competencia mayor en una determinada lengua, donde es posible que pueda existir una descompensación en el nivel de determinadas destrezas. Por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2017) aclara que el perfil pluricultural de una persona puede diferir de su perfil plurilingüe, dado que es viable poseer una alta competencia en la lengua de una comunidad, pero una escasa competencia cultural en ella, o viceversa.

En el Gráfico 8 se muestra el nivel de competencia en inglés (L2) que los estudiantes declaran tener. Como se señaló previamente, el 100 % de los participantes conoce como mínimo una lengua extranjera, en este caso el inglés, por lo que al analizar los datos se desprende que los estudiantes del IC de Pekín se declaran mayoritariamente usuarios independientes (Nivel B) y competentes (Nivel C) en inglés, dado que el 75% de los encuestados afirma poseer dichos niveles en la L2. Los niveles B2 (n=19) y C1 (n=15) son los que muestran un mayor porcentaje de estudiantes, mientras que el nivel A1 es el menos representado en este estudio de casos con solo 6 sujetos.

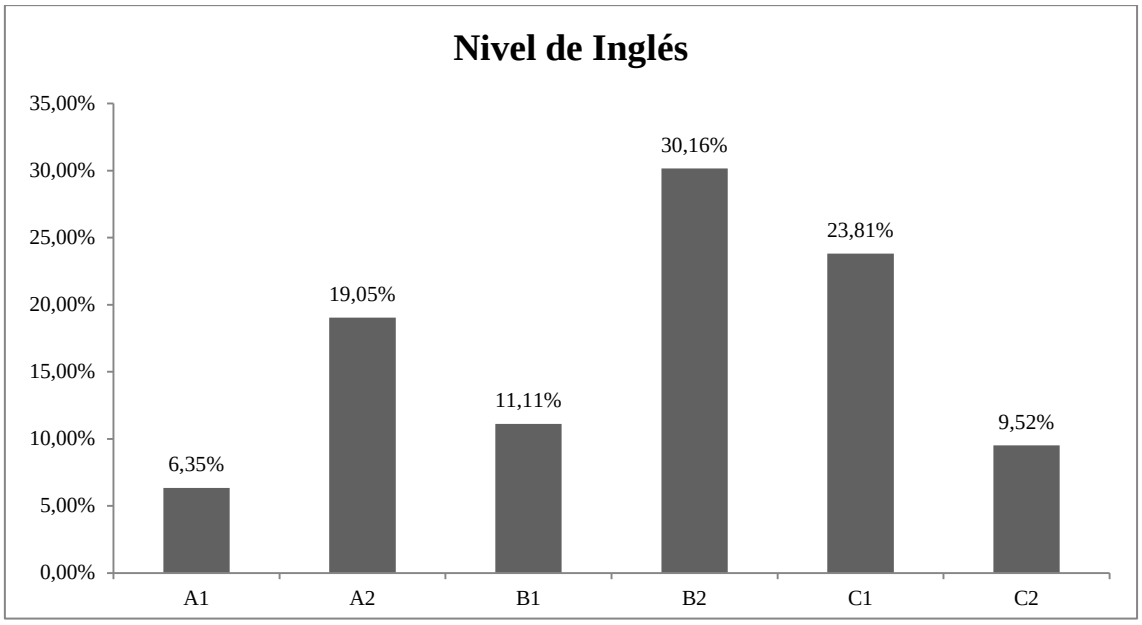


Gráfico 8. Nivel de inglés de los estudiantes. Elaboración propia.

Asimismo, un total de 18 estudiantes de nivel B1.1 del IC de Pekín afirman tener conocimientos de otras lenguas extranjeras sin contabilizar el mandarín, inglés y español, tal y como como se refleja en el Gráfico 9.

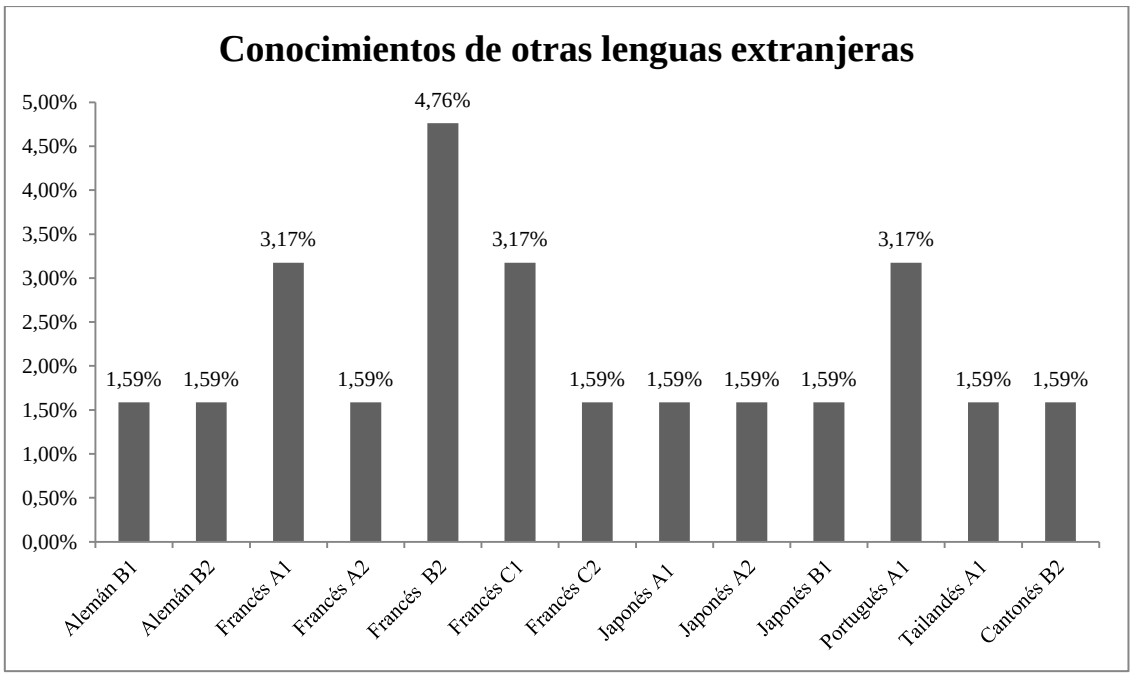


Gráfico 9. Conocimientos de otras lenguas extranjeras de los participantes. Elaboración propia.

Este conocimiento y estudio de lenguas extranjeras no solamente se circunscribe al ámbito de las lenguas europeas, sino que también incluye lenguas de países vecinos como el japonés, y el tailandés. Un total de 9 participantes declaran tener conocimientos de francés, convirtiéndose de esa forma en la cuarta lengua más representada en este estudio de casos, con niveles que oscilan entre el A1 y el C2. Por último, dos participantes en este estudio declaran conocer una cuarta lengua extranjera, por lo que sumada al español contabilizarían un conocimiento total de cinco. Dichas lenguas serían el italiano (Nivel A2) y japonés (Nivel B1). Como dato significativo, habría que resaltar que el ruso, lengua extranjera cuyo estudio gozaba de gran popularidad a lo largo del siglo XX dentro de la República Popular China, no se halla entre las habladas por los encuestados.

Por último, el análisis de los datos anteriores nos invita a pensar que los estudiantes de nivel B1.1 del IC de Pekín se encuadran dentro del nuevo perfil de estudiante chino, tal y como se señala en los estudios de Clark y Gieve (2006), Mok, Wen y Dale (2016), Russell (2016), Ryan y Louie (2007), Shi (2006), Tung y Foo (2016) y Watkins y Biggs (2001). Es una tipología que se aleja del modelo tradicional de corte confuciano, que se identifica la adopción de un papel activo ante el aprendizaje y la conciencia de pertenecer a una sociedad más global que necesita el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar el intercambio cultural y la comunicación, donde el inglés es necesario por su papel como lengua global. Además, el estudio de varias lenguas extranjeras les conduce a estar abiertos a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y por lo tanto, a ser capaces de adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza.

5.2.6. Estudios universitarios completados.

Previamente, dentro del epígrafe relacionado con la edad, se comprobó que el mayor porcentaje de estudiantes está concentrado en la franja de edad comprendida entre los 17-25 años y que se corresponde, a priori, con la edad universitaria, presentándose una media de edad de 23,85 años.

Exceptuando el caso de los dos estudiantes que aún no han alcanzado la citada franja, debido a la realización de estudios de secundaria obligatoria, el resto de participantes en el experimento se hallaban completando sus estudios de educación superior o acaban de completarlos, tal y como se observa en el Gráfico10.

Esta variable personal de aprendizaje muestra el alto valor que los participantes otorgan a la formación académica, así como su valor para las familias chinas (Keith y Simmers, 2013; Mok, Wen y Dale, 2016), lo que se relaciona directamente tanto con el nuevo perfil de estudiante chino, como con las características sociodemográficas apuntadas al tratar el perfil de la nueva generación surgida en China tras la instauración de la política del hijo único en 1979 (Starr, 2012).

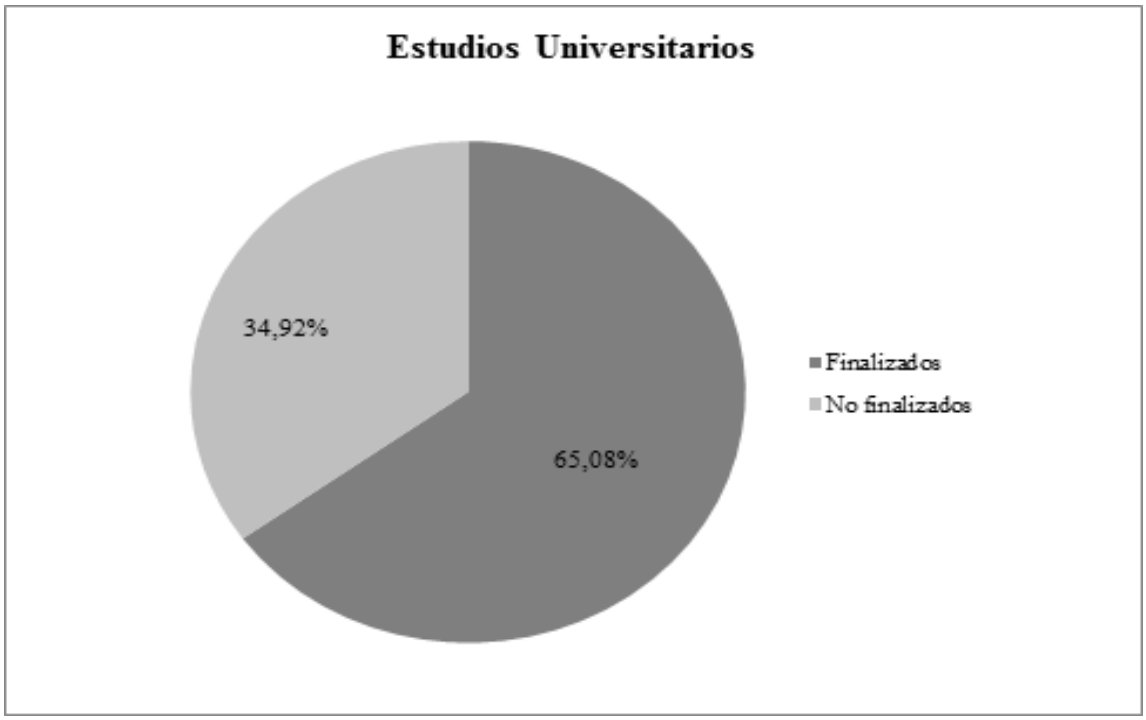


Gráfico 10. Estudios universitarios de los participantes. Elaboración propia.

5.2.7. Motivaciones por las que estudia español.

Dentro de los Cuestionarios de Perfil (véanse *Anexos IA/ Anexo IB*) se planteó a los estudiantes las razones por las que estudiaban español. Al ser una cuestión de tipo abierto, los estudiantes pudieron expresar más de una razón, por lo que con el objetivo de poder tratar correctamente los datos y realizar un análisis posterior se han agrupado las respuestas en tres grandes categorías de interés: personal, profesional o académico.

Dentro de la primera categoría se han tabulado todas las respuestas relacionadas de alguna u otra manera con los ejes temáticos: viajes, ocio, cultura y familia. En la categoría profesional todas las vinculadas al mundo laboral; mientras que en la categoría interés académico se han agrupado todas las réplicas relacionadas con la formación,

estudios de postgrado y estancias relacionadas con el aprendizaje lingüístico en algún país hispanohablante (turismo idiomático).

Como se desprende del Gráfico 11, los intereses personales ocupan casi el 50% de las respuestas, mientras que los intereses personales y académicos están bastante parejos. Estos datos siguen reforzando la idea del nuevo aprendiente chino, puesto que su aprendizaje no se orienta de forma exclusiva hacia la superación de un examen Biggs (1996), Clark y Gieve (2006) y Watkins y Biggs (2001), sino que está motivado por intereses del ámbito personal como pueden ser realizar viajes, acercarse a representaciones culturales como cine, literatura o música, o desarrollar la lengua para potenciar las relaciones familiares.

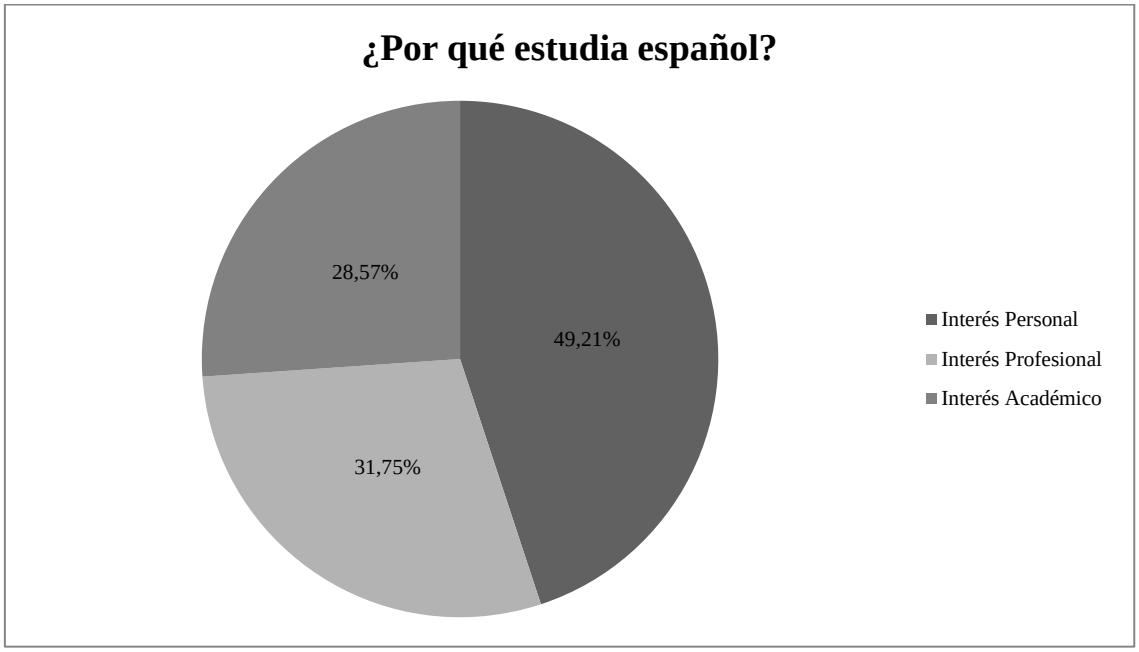


Gráfico 11. Razones por las que se estudia español. Elaboración propia.

La motivación es una de las variables personales de carácter afectivo que influyen en el aprendizaje de un idioma, por lo que ha sido objeto de numerosas investigaciones en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras como los estudios realizados por Dörnyei (1994, 2001, 2005), Gardner (1985), Gardner y MacIntyre (1993) y Ushioda (1996). Para la definición del término seguimos a Brown (1994: 15) cuando indica que la motivación es "*an inner drive, impulse, emotion, or desire that*

moves one to a particular action"[63]. Dentro de la literatura revisada se observa una doble división acerca de los diversos tipos de motivación:

- Si se relaciona con el fin del aprendizaje, encontramos la motivación instrumental y la integradora
- Si se hace referencia al origen de la motivación, hallamos la motivación intrínseca y la extrínseca.

Según el enfoque psico-social y las teorías de Gardner (1985), en relación con el objetivo del aprendizaje de lenguas se puede distinguir entre la motivación instrumental y la integradora. Se hace referencia a una motivación instrumental cuando el aprendizaje tiene una finalidad práctica, como podría ser conseguir un ascenso laboral o aprobar un examen; mientras que se define como motivación integradora a las percepciones positivas que se generan de forma intrínseca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, así como cuando el impulso de aprender un idioma se conecta con el deseo de integrarse en la cultura de los hablantes de la L2 (Grünewald, 2009; Martínez Agudo, 2001; Zenotz, 2012).

Desde un enfoque cognitivo, siguiendo las ideas expresadas por Crookes y Schmidt (1991), centrando la atención en el origen de la motivación del estudio de un idioma extranjero, se halla la motivación intrínseca, que surge del propio estudiante y se refiere a la satisfacción que el aprendizaje de una lengua causa a un sujeto, sin que ese placer esté relacionado con una respuesta a estímulos externos como temor, recompensas, etc. Por su parte, la motivación extrínseca tiene su origen en el exterior y puede relacionarse con la motivación instrumental, puesto que se relaciona con un sistema de beneficios o castigos externos que los estudiantes desean obtener o evitar con el aprendizaje de un idioma.

En general, la motivación integradora e intrínseca produce mejores resultados de aprendizaje y ayuda a alcanzar niveles de dominio lingüísticos superiores (Grünewald, 2009; Martínez Agudo, 2001; Zenotz, 2012). En nuestro estudio de caso, independientemente de hacer referencia al motivo de estudio del español o al objetivo final, se encuentran muestras de los cuatro tipos de motivación anteriormente descritos.

[63] Traducción propia: "un instinto interior, impulso, emoción o deseo que mueve a uno a una acción determinada".

5.2.8. Horas de estudio de español.

Los participantes en este experimento están inscritos en un curso de español intensivo, asisten a clase 5 días a la semana a razón de cuatro horas al día. Los cursos se desarrollan en horario de mañana o de tarde intentando simular un contexto similar al de la inmersión lingüística. La dedicación horaria que implica acudir a los citados cursos es muy alta, además de la asistencia a las propias clases, es altamente recomendable un tiempo de dedicación extra en forma de trabajo autónomo por parte de los estudiantes.

Se cuestionó a los estudiantes sobre el número de horas adicionales que dedicaban al estudio de español, sin incluir la asistencia regular a las clases. Al tratarse de una pregunta abierta, los datos facilitados se han tabulado en bloques de 10 horas para una mejor interpretación.

En nuestro análisis, somos conscientes de que puede resultar complejo realizar una estimación aproximada, ya que entran en juego múltiples factores (familiares, profesionales, motivación, experiencias previas como estudiantes de otras lenguas) que puede variar semanalmente.

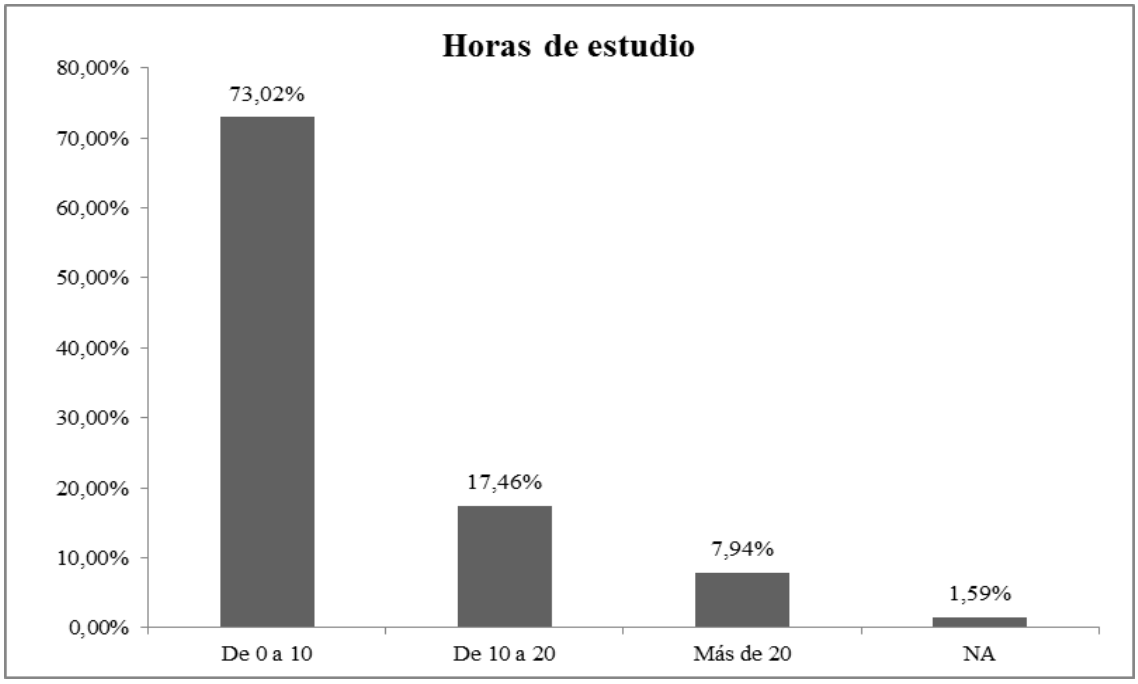


Gráfico 12. Horas de dedicación semanal al estudio del español. Elaboración propia.

De forma mayoritaria comprobamos que el 73% de participantes, es decir, un total de 46 estudiantes manifiesta un tiempo de dedicación que no supera las 10 horas

semanales; mientras que 11 estudiantes (17%) declaran emplear entre 10-20 horas al estudio de español a la semana. Solamente 5 estudiantes (casi el 8%) afirman emplear 20 horas adicionales de su tiempo al repaso y estudio de sus clases de español. Los docentes del IC de Pekín recomiendan, al menos dos horas de dedicación diaria extras al estudio de español, si se sigue la modalidad intensiva de cursos, para poder fijar y consolidad los contenidos de aprendizaje presentados en el aula física, por lo que, según los datos anteriores, solamente el 17% cumpliría con las recomendaciones de los instructores.

5.2.9. Conexión y usos de Internet.

El 100% de los participantes dispone de un móvil con conexión de datos que permite el acceso a Internet, por lo que los estudiantes fueron interrogados sobre los usos que hacían de la red. La variedad de respuestas hizo que establecieran varías categorías que se presentan a continuación: buscar y compartir información, ocio, conocer la actualidad, comunicación y contactos, estudios, compras y gestiones personales, y trabajo. Al tratarse de una cuestión de respuesta libre, los estudiantes pudieron expresar más de un uso, tal y como se observa en el Gráfico 13.

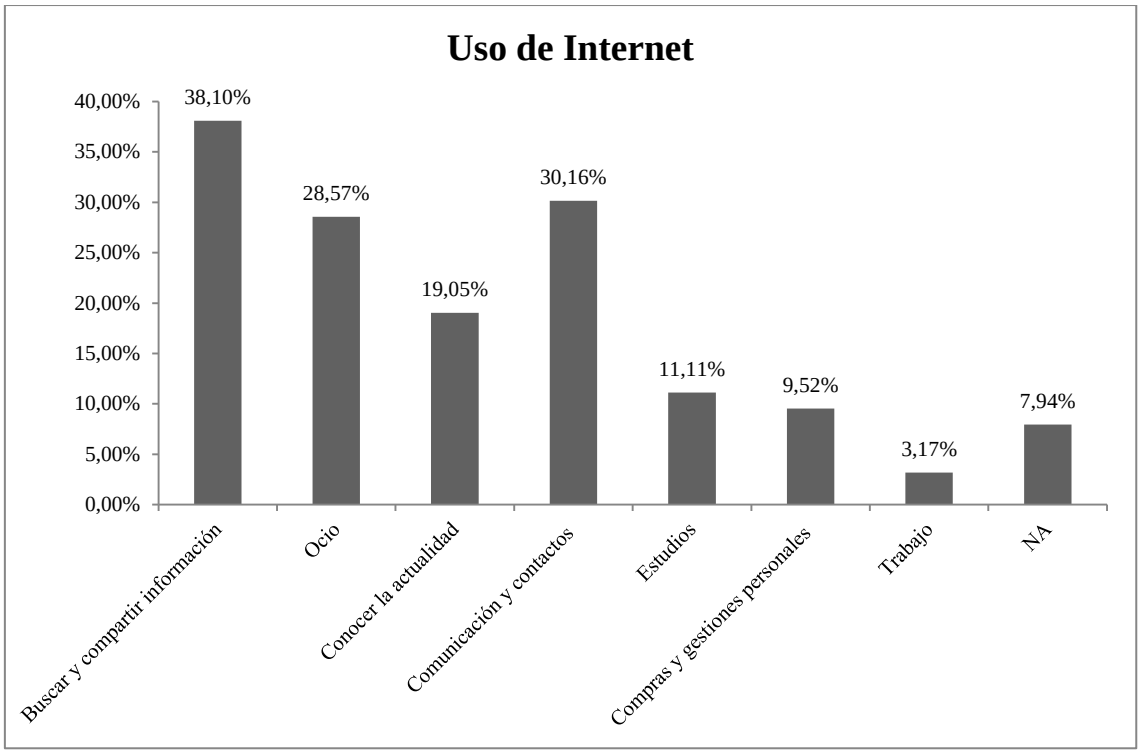


Gráfico 13. Usos de Internet. Elaboración propia.

Ordenadas de forma descendente, las tres categorías que aglutinan un mayor número de respuestas están relacionadas con la búsqueda de información; la comunicación y contactos, donde se engloban actividades como el envío y recepción de correo electrónico, llamadas, fotos, vídeos, uso de chats y el ocio (que incluyen las respuestas que mencionan el visionado de películas, vídeos y juegos en línea). En un segundo escalón, igualmente ordenados de forma descendente, se encuentran las categorías: conocer la actualidad, estudios, compras y gestiones personales, que comprende acciones tan populares en China como solicitar taxis, o bien la compra o pago en línea de diferentes servicios y productos. La última categoría referenciada es el uso de Internet como herramienta de trabajo.

Los datos obtenidos corroboran el perfil de acercarnos a un nuevo estudiante chino que está permanentemente conectado a la red, lo que le habilita el acceso a diversas fuentes de información y a ser más proclives a recibir estímulos extranjeros, hechos que le acaban diferenciando de las visiones menos globales de generaciones previas. Además, esta nueva generación es conocedora y usuaria de la tecnología donde el teléfono móvil el dispositivo más usado (Cao y Xue, 2014; Russell, 2016; Tung y Foo, 2015).

A nivel sociológico, siguiendo a Oblinger (2003), si bien se pueden encontrar algunos participantes clasificados dentro de la llamada "Generación X"; la mayoría de los sujetos se encuadra en el bloque de *millennials*, también denominados en el caso de China como la "Generación Baidu" (Anglada y García, 2014). Este hecho diferencial simplificará tanto el planteamiento como el desarrollo de la investigación, ya que, de forma general, nos encontramos ante un grupo que se puede considerar en su mayoría como nativos digitales (Prensky, 2001) resultando evidente que han nacido y vivido con la tecnología, cuyo uso no plantea ninguna dificultad añadida.

5.3. Variables que afectan al grupo experimental.

A continuación, se ofrecen las variables de este estudio de casos que inciden exclusivamente en el grupo experimental (n= 32) y que ayudarán a completar el perfil como usuarios tecnológicos de los estudiantes de nivel B1.1 del IC de Pekín. Los factores que se han valorado con la aplicación *WeChat* son: el tiempo de conexión

diario, para qué utilizan la aplicación, el tipo de dispositivo que mayoritariamente utilizan y qué tipo de mensajes envían.

5.3.1. Tiempo de conexión diario.

Los jóvenes chinos tienen una conexión media semanal de 27 horas semanales, estimándose que la mitad de ellos comprueban sus dispositivos cada 15 minutos (Moore y Chang, 2014; Tung y Foo, 2015). Teniendo en cuenta que *WeChat* es una aplicación con alrededor de ochocientos cincuenta millones de usuarios (Statista, 2017), por observación directa se estimaba que el tiempo de conexión medio iba a resultar alto.

Este supuesto inicial se puede comprobar al cotejar los datos del Gráfico 15, que indagaba acerca del tiempo de conexión diario y que permitía una respuesta abierta a la pregunta, por lo que los datos han sido tabulados en cuatro categorías para facilitar su comprensión.

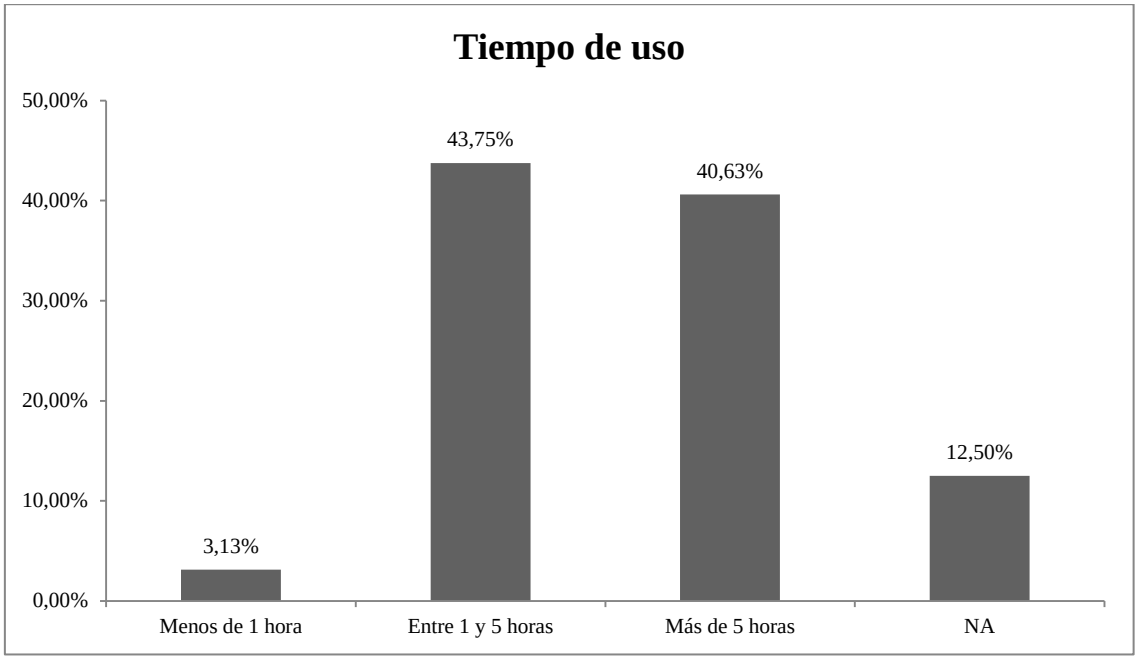


Gráfico 14. Tiempo de uso de la aplicación *WeChat*. Elaboración propia.

Como se desprende tras observar el Gráfico 14, los usuarios pasan una gran cantidad de su tiempo consultando la aplicación. El 40% de los encuestados declara pasar más de 5 horas diarias usando algunas de las funcionalidades que ofrece *WeChat*, lo que supondría rebasar ampliamente la media de 27 horas semanales apuntadas

anteriormente. Por su parte, el agrupamiento que recibe un mayor número de respuestas es el que manifiesta una conexión que oscila entre 1 y 5 horas diarias. Estos datos se relacionan directamente con *The 2016 WeChat Data Report*, donde se constata que el 50% de los usuarios se conecta una media de 90 minutos al día.

5.3.2. Usos de *WeChat.*

La respuesta a esta cuestión viene facilitada por una respuesta de opción múltiple que se le presentó a los estudiantes y con la que se buscaba conocer cuál era la funcionalidad que más utilizaban. Se admitía más de una respuesta, además, los participantes disponían de un área en el que podían añadir y especificar diferentes usos. Al realizar un análisis de las respuestas (véase Gráfico 15) se puede establecer una correlación con los hábitos de uso de Internet.

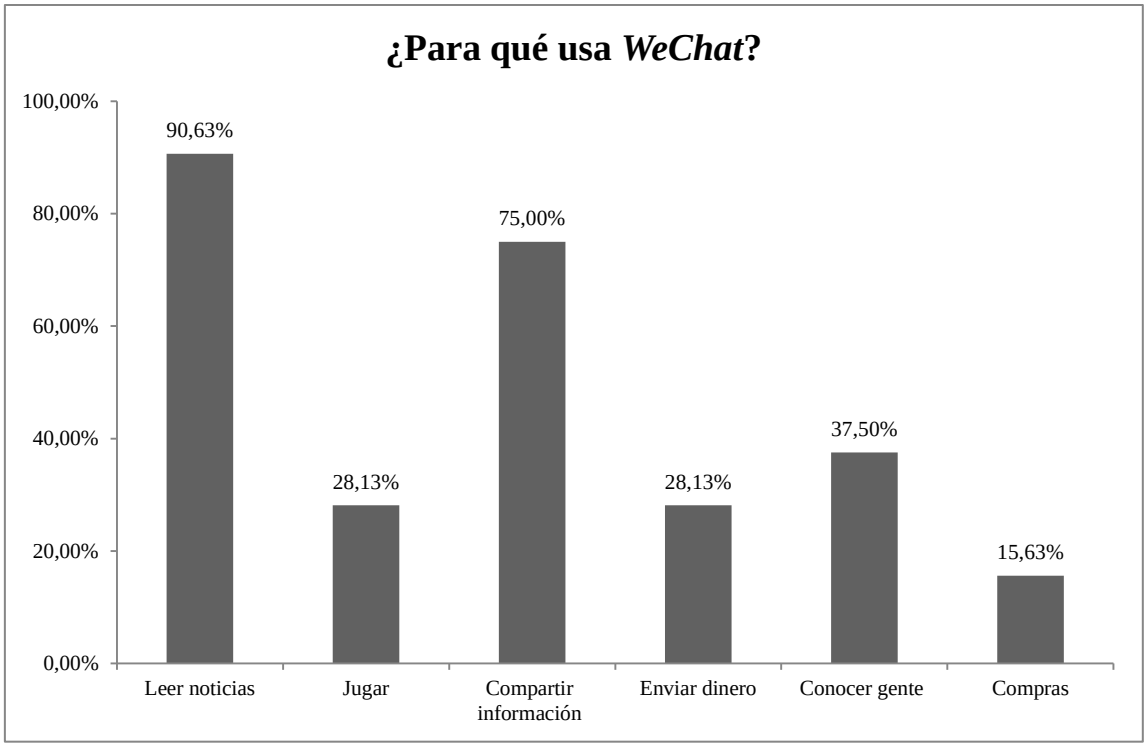


Gráfico 15. Usos de *WeChat*. Elaboración propia.

Al igual que sucedía tras el análisis de los usos de Internet, la opción de compartir información se encuentra entre las primeras opciones de respuesta; aunque, en este caso, la primera posición la ostenta la categoría leer noticias. Siguiendo un orden decreciente, la tercera respuesta estaría vinculada con la opción de conocer gente. Al

analizar las implicaciones de estas tres opciones se constata que son propias de las funcionalidades básicas de una red social. De la misma forma, continuando con el paralelismo del epígrafe 5.2.9, el ocio (juegos), junto con las compras y gestiones personales (enviar dinero, realizar pagos, *e-commerce*, etc.) se encuentran posicionadas en un segundo nivel de uso.

5.3.3. Tipo de dispositivo.

WeChat es una aplicación multidispositivo que preferentemente puede usarse a través de una aplicación web de escritorio, vía un ordenador personal, a través de un teléfono *smartphone* o través de una tableta. Además, es multiplataforma, puesto que puede operar en los sistemas más extendidos comercialmente (*Blackberry*, *IOS*, *OS*, *Google Play*, *Windows*, *Windows Phone*). A los estudiantes se les planteó una respuesta de opción múltiple en la que se podían seleccionar varias opciones (véase Gráfico 16).

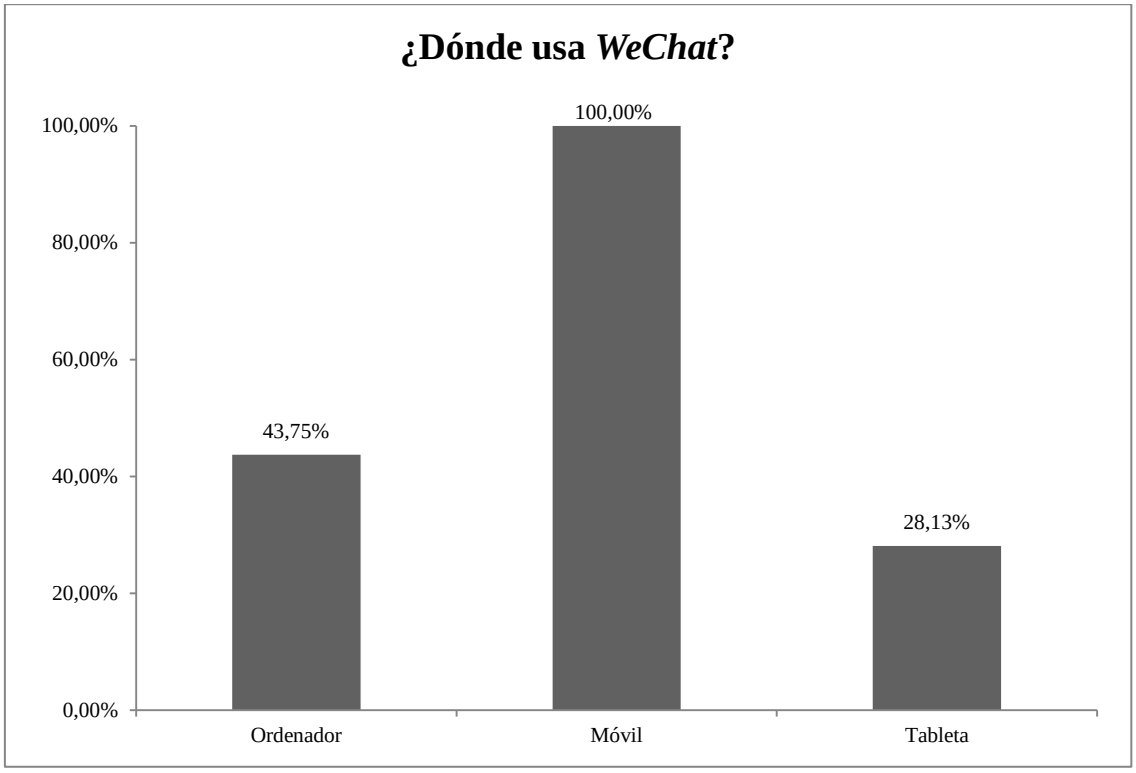


Gráfico 16. Dispositivos donde se usa *WeChat*. Elaboración propia.

Los datos anteriores confirman que el dispositivo estrella son los teléfonos móviles inteligentes, mientras que, en segundo lugar, se posiciona claramente la

aplicación *web* de escritorio. Finalmente, las tabletas ocupan el último lugar, coincidiendo con los resultados reflejados en el trabajo de Falero (2014). Estos datos se relacionan directamente con las características del aprendizaje móvil (*anytime & anywhere*, conectividad real, espontaneidad, etc.)

5.3.4. Tipos de mensajes enviados.

WeChat permite la interacción entre sus usuarios de muy diversas maneras, a través de la función del muro en la red social, a través de llamadas de voz y vídeo, o bien a través de los grupos de chat (Falero, 2014; Fanego y Lucas, 2016; Villar, 2016). Como reflejan los datos ofrecidos por Tencent (2017), el valor de *WeChat* como herramienta de comunicación no para de crecer, así se pone de manifiesto que el ascenso en el número de mensajes enviados en el año 2016 alcanzó un 67% más frente al año anterior. Igualmente, el uso de la función de video llamadas ha crecido desmesuradamente, un 180% frente en el año precedente; mientras que la publicación de contenidos de creación propia (fotos, vídeos o entradas de texto) en el muro (*Moments*) ascendió un 73% en la franja de edad comprendida entre los 17-21 años, mientras que dentro la de usuarios típicos, es decir los nacidos en la década de los 80 y 90, la subida es de un 65% frente al año anterior.

Los estudiantes fueron cuestionados por el tipo de mensajes que usaban de forma más habitual: mensajes escritos, mensajes orales a través de notas de voz o ambos. Las respuestas ofrecidas muestran que la combinación de ambos modelos es la más frecuente, tal y como se observa en el Gráfico 17.

En nuestro estudio nos centramos en las interacciones (orales y escritas) que se realizan dentro de los grupos experimentales y que acaban convirtiéndose en comunidades virtuales de aprendizaje (Cabero y Llorente, 2010; Coll, Bustos y Engels, 2007). Dentro de ellas se realizan interacciones en línea que eliminan las barreras físicas y temporales que condiciona el aula tradicional presencial, estando orientadas hacia el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal y profesional.

Estos datos muestran un ligero contraste con la información presentada en el informe anual de *WeChat* (Tencent, 2017), ya que los estudiantes de B1.1 del IC de Pekín señalan el uso indistinto de mensajes de escritos y de notas de voz, siendo bastante reducido el porcentaje que usa exclusivamente una de las citadas formas de comunicación. Aunque en la propuesta práctica se pretende desarrollar el componente oral mediante el uso de las notas de voz, debido a las características propias de la

aplicación, los participantes también pueden interaccionar a través de mensajes escritos e incluso en las tareas propuestas se pueden adjuntar fotos o vídeos para apoyar las producciones, con lo que intentamos aunar todos los usos más extendidos entre los usuarios.

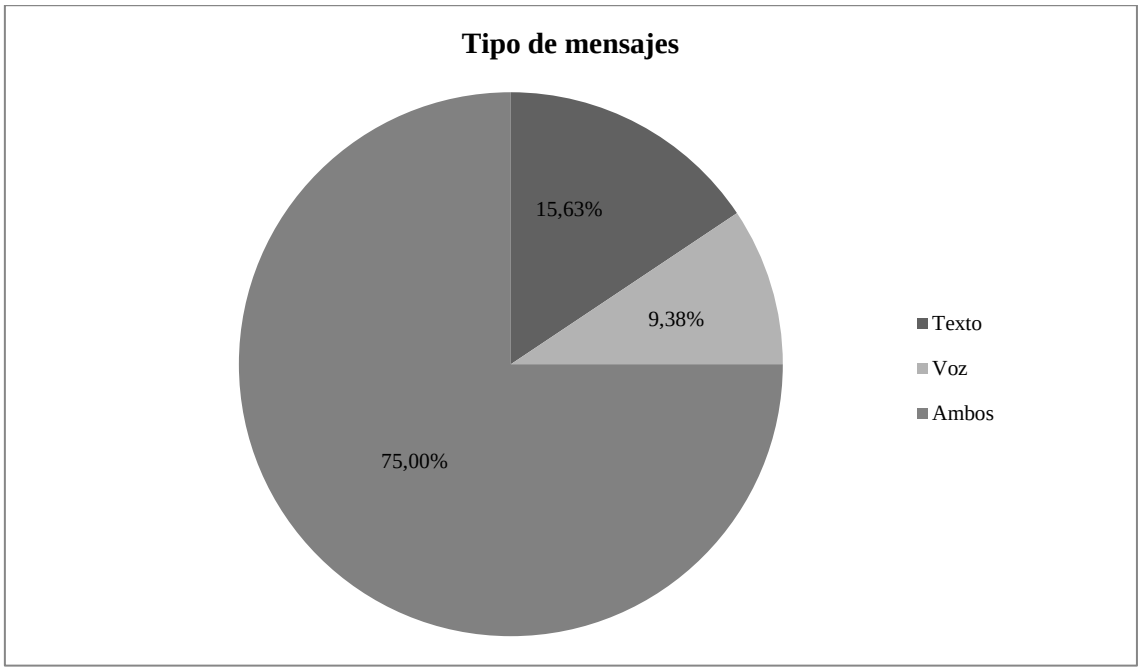


Gráfico 17. Tipos de mensajes en *WeChat*. Elaboración propia.

Finalmente, los datos expuestos sobre las características tecnológicas del alumnado de B1.1 del IC de Pekín demuestran que tienen fuertemente desarrollada la competencia digital. En cuanto al uso específico de la aplicación *WeChat*, se refuerza el valor de la propuesta presentada, dado que agrupa factores de éxito como: el grado de penetración en la sociedad china, su cotidianeidad dentro de la comunidad de estudiantes y ser una plataforma versátil que ofrece la oportunidad de trabajar específicamente la interacción oral fuera del aula dentro de grupos cerrados, limitando así la exposición pública de las producciones de los alumnos y creándose comunidades de adquisición de conocimientos.

5.4. Las notas de voz como una herramienta didáctica en una comunidad virtual bimodal.

En este epígrafe se pretende dar respuesta a la cuestión relacionada con las notas de voz como solución para paliar las carencias detectadas entre el alumnado; además, extender la posibilidad de trabajar la expresión e interacción más allá del aula tradicional, en un espacio virtual. El objetivo era recoger evidencias para responder a la segunda pregunta de investigación presentada en este trabajo: ¿Pueden ser las notas de voz, dentro de una comunidad virtual de aprendizaje, una herramienta posibilitadora para desarrollar la expresión e interacción oral en una propuesta bimodal (*blended-learning*)?

5.4.1. Características de las tareas orales propuestas en forma nota de voz.

Dentro del objetivo general de la investigación se ha propuesto el diseño de una serie de tareas orales que permitan la ejercitación de la expresión e interacción oral en una comunidad virtual de aprendizaje. En este estudio de casos, las citadas comunidades virtuales se han configurado con la idea de ser una extensión del aula presencial, permitiendo el trabajo y la ejercitación de cualquier habilidad lingüística a distancia, si bien, en este particular, nos centramos en la oralidad. Con ese fin, los estudiantes de los grupos experimentales (n=32) realizaron un total de 5 tareas de corte lingüístico (véase *Anexo II*); aunque solamente 4 de ellas fueron evaluadas a través de la rúbrica específica de evaluación (véase *Anexo V*), ya que la Tarea 0 estaba diseñada con el propósito de ser un rompehielos o tarea de precalentamiento, no siendo evaluable.

Siguiendo los principios enunciados por Judd, Tan y Wallberg (2002), las actividades que se desarrollan en el aula de lenguas extranjeras deben permitir la comunicación a través de un lenguaje natural y significativo. Para ello, los docentes han de crear oportunidades donde la practica sea entre los mismos estudiantes, procurando que el intercambio de información sea real e incluya, siempre y cuando sea posible, ideas y sentimientos de los propios participantes, puesto que este hecho favorece la adquisición.

En el diseño de las tareas lingüística se ha intentado simular, en la medida de lo posible, situaciones que pudieran darse en la vida real de los estudiantes y que realizaran en la lengua materna; para que de esa manera fueran conscientes de que es posible efectuar en la L2 interacciones y exposiciones adaptadas a su nivel de

competencia lingüística, similares a las que realizan en la L1. Por eso, dentro de las citadas tareas lingüísticas virtuales, no solo se han insertado los contenidos de aprendizaje del curso B1.1, sino que se han intentado relacionar con temas próximos a la realidad y el entorno del estudiante sinohablante, buscando la significatividad e intentando cumplir los preceptos de Judd, Tan y Wallberg (2002). Además, se espera que este dedicado diseño promueva la creación de emociones positivas, puesto que como indica Pekrun, (2014: 12): "*activating positive emotions, such as enjoyment of learning, can increase students' interest and motivation*"[64], puesto que el placer por aprender promueve el interés de los estudiantes en los materiales de aprendizaje, así como refuerza la motivación intrínseca. Asimismo, se ha buscado trabajar de una forma más o menos directa la dimensión afectiva, especialmente reduciendo la ansiedad y beneficiándonos de las ventajas que aporta al proceso de adquisición de una lengua extranjera (Arnold, 2000; Dörneyi, 2005).

De la misma forma, se ha intentado buscar la variedad en la tipología de actividades a realizar; es decir, que los estudiantes no se limitaran exclusivamente a la producción de un monólogo sobre uno de los temas del curso, sino que se ha procurado implementar actividades combinadas o tareas duales. Así, en primer lugar, los participantes debían completar una exposición a través de un monólogo (fase expositiva); mientras que, en una segunda fase debían interaccionar tras escuchar a los compañeros y reaccionar, bien haciendo una valoración, bien haciendo una comparación, bien expresando un deseo, o un breve comentario (fase interactiva).

Igualmente, se he pretendido la integración de destrezas, así pues, al realizar las Tareas 1, 2 y 4 se activan la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral, mientras que en la Tarea 3, donde se propone la subida obligatoria de un vídeo en la realización de la fase expositiva, se busca aunar la comprensión audiovisual y la expresión oral. Como indica el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2017), la rentabilidad de trabajar con varias habilidades lingüísticas de forma conjunta es altamente efectiva, acercando a los estudiantes a la comunicación cotidiana, puesto que en las situaciones reales de comunicación lo más frecuente es que varias destrezas se combinen entre sí.

[64] Traducción propia: "La activación de las emociones positivas, como el disfrute por el aprendizaje, puede aumentar el interés y la motivación de los estudiantes".

Como ya se ha indicado previamente, las tareas se vinculaban con los contenidos léxicos, funcionales, gramaticales, y culturales del curso B1.1 del IC de Pekín. A continuación, se ofrece la Tabla 20 que explicita los contenidos que pretenden cubrir cada una de ellas.

Tarea	Nombre	Contenidos del curso relacionados
Tarea 0	Presentación	Léxico relacionado con la información personal, hablar de intereses y expectativas.
Tarea 1	Anécdotas	Marcadores temporales, alternancia de pasados, léxico relacionado con la infancia, la juventud y las situaciones cotidianas.
Tarea 2	Fiestas y tradiciones	Hablar de hábitos y costumbres, oraciones impersonales, léxico relacionado con las fiestas y celebraciones. Léxico relacionado con estilos de vida y costumbres en casa. Cuantificadores.
Tarea 3	El mundo de la publicidad	Imperativo afirmativo y negativo. Irregularidades más frecuentes. Léxico relacionado con la publicidad. Anuncios publicitarios y campañas de concienciación.
Tarea 4	Las películas	El presente de indicativo para relatar. Marcadores para organizar el discurso. Pronombres de OD y OI. Películas, directores, actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional. Festivales y premios.

Tabla 20. Las tareas lingüísticas y sus contenidos. Elaboración propia.

La secuencia de trabajo siempre fue similar, así la tarea era enunciada por el profesor a través de una nota de voz tras finalizar las clases de la sesión 4 (Tarea 1), de la sesión 7 (Tarea 2), de la sesión 9 (Tarea 3) y de la sesión 12 (Tarea 4).

Los estudiantes las formalizaban fuera del aula, dentro de la comunidad virtual, disponiendo de un tiempo aproximado de 40 horas para efectuar tanto la fase expositiva como la fase interactiva. Con el objetivo de completar satisfactoriamente las tareas, el profesor ofreció siempre que fue necesario aclaraciones e instrucciones necesarias, ya que el uso de esta metodología no excusa al profesor de la instrucción y de ejercer un rol pedagógico y facilitador (Monteiro y Morrison, 2014).

Ilustración 2. Apariencia del chat con las notas de voz. Elaboración propia.

En la Ilustración 2 se puede comprobar la apariencia física del chat con las notas de voz anidadas, siendo frecuente que los estudiantes usen más de una nota para

completar sus producciones, motivo por el que se han unificado en los archivos de audio que acompañan a esta tesis doctoral y que contienen todas las producciones orales publicadas en forma de nota de voz.

5.4.2. Las calificaciones de los estudiantes.

Las calificaciones de los estudiantes fueron valoradas a través de una rúbrica de evaluación (véase *Anexo III*). La nota máxima que podía alcanzar un participante a título individual era de 12 puntos, mientras que la puntuación mínima era de 4 puntos. Una calificación igual o mayor de 8 era exigida para considerar superada la tarea. Hay que señalar que, en este experimento, se han evaluado solamente las producciones referidas a la fase expositiva de la tarea lingüística, alcanzando un total de 128 producciones. Todas ellas han sido editadas para facilitar su escucha y análisis, encontrándose disponibles en el corpus oral que acompaña a esta tesis (véanse *Anexos*).

5.4.2.1. Media por tareas.

Todos los estudiantes que participaron voluntariamente en el experimento completaron en el tiempo y forma especificados las tareas propuestas. A continuación, se ofrece la nota media global por tarea (N=32).

Tarea	Nota media
Tarea 1	8,84375
Tarea 2	8,90625
Tarea 3	9,15625
Tarea 4	9,53125

Tabla 21. Calificaciones medias. Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 21, la calificación media fue ascendiendo conforme avanzaba la experiencia y siempre superó el valor 8. Asimismo, las medias

ascendentes reflejan que mediante la práctica continuada los resultados globales son superiores en la última tarea propuesta. Estos resultados refuerzan las conclusiones de Falero (2014) realizadas en un estudio con 22 estudiantes de nivel A2.2 del IC de Pekín.

5.4.2.2. Resultados de los grupos experimentales en las tareas orales de *WeChat*.

A continuación, en la Tabla 22 se recogen las puntuaciones obtenidas por los participantes del grupo experimental en las cuatro tareas orales realizadas dentro de la comunidad virtual de aprendizaje en *WeChat*.

Sujeto	T1	T2	T3	T4
32	9	9	9	9
33	8	7	8	8
34	7	10	9	10
35	7	8	9	8
36	9	8	8	9
37	8	7	7	7
38	8	8	8	8
39	8	8	7	7
40	9	8	10	9
41	9	10	10	11
42	11	11	11	11
43	9	9	10	10
44	9	9	8	8
45	10	10	10	11
46	10	11	10	12
47	7	8	9	11
48	8	8	9	9
49	10	10	10	10
50	9	10	10	9
51	9	9	10	9
52	8	8	9	9

53	10	10	9	10
54	9	8	10	10
55	11	10	11	12
56	8	8	9	9
57	9	9	9	9
58	10	9	9	10
59	7	8	7	8
60	10	9	10	10
61	9	10	11	11
62	10	10	9	11
63	8	8	8	10

Tabla 22. Cuadro de calificación de las tareas orales. Elaboración propia.

Un análisis de los resultados anteriores muestra que la calificación menor obtenida a lo largo del experimento fue 7, lo que significa no haber cumplido con los objetivos mínimos de aprendizaje propuestos.

En total, dicha puntuación fue asignada a 4 sujetos en la Tarea 1; a 2 participantes en la Tarea 2; a 3 alumnos en la Tarea 3 y a 2 estudiantes en la Tarea 4. En el caso de los sujetos 37 y 59 se repite esta nota insuficiente en 3 y 2 tareas respectivamente. Por el contrario, la calificación más alta alcanzada fue el valor 12, que fue obtenida por los observados 46 y 55 tras completar la Tarea 4. La Moda (Mo), es decir, el valor que tiene mayor frecuencia absoluta por cada tarea es el siguiente:

Tarea 1	Mo=9
Tarea 2	Mo=8
Tarea 3	Mo=9
Tarea 4	Mo=9

Tabla 23. Moda de las Tareas Orales en el grupo experimental. Elaboración propia.

El análisis de los resultados anteriores con respecto a la media de puntuaciones globales conseguidas confirma que, de forma general, la propuesta basada en el uso de

notas de voz para desarrollar la expresión e interacción oral ha cumplido con los objetivos de aprendizaje propuestos; puesto que solamente 7 de las 128 producciones, es decir, el 5.46% del total obtienen una calificación insuficiente. Como refuerzo de la afirmación anterior, se contrasta que la moda (Mo=9) está por encima del valor 8 (mínimo exigido) hasta en tres de las tareas orales propuestas, verificándose un aumento progresivo de la media de calificaciones globales por tarea.

5.4.2.3. Ejemplo de calificaciones de los estudiantes.

A continuación, se ofrecen 6 ejemplos que incluyen muestras de las producciones orales de los estudiantes. Las muestras han sido transcritas para facilitar al lector su labor y se complementa con un breve informe que justifica las calificaciones otorgadas en los apartados de coherencia, fluidez, corrección y alcance, tomando como base la rúbrica de evaluación creada específicamente para las tareas en *WeChat* (véase *Anexo III*). Se han seleccionado muestras representativas que abarcan todas las puntuaciones obtenidas (desde la calificación global más baja, 7 puntos; hasta la máxima, 12).

En primer lugar, analizaremos una candidata que responde a la primera tarea, *Anécdotas*, donde se les solicitó a los miembros del grupo experimental compartir oralmente una anécdota personal. En el caso presentado la calificación global asciende a 7 puntos, por lo que la candidata no alcanza el mínimo requerido de 8 puntos para superar la actividad.

> "Hace un año fui a Yunnan para viajar con mis amigas para celebrar la craduución. Estamos allí seis días. Un día cuando estamos […] en el alumno, de repente el coche se rompió. Entonces estamos/ estuvimos andando hasta el teleférico. Aunque un poco cansado, pero nos encanta el paisaje y queríamos viajar aquí otra vez". Sujeto 35, Tarea 1, Pista Audio 13.

Coherencia	Fluidez	Corrección	Alcance	Total
2	2	1	2	7

Tabla 24. Ejemplo de calificación, 7 puntos. Elaboración propia.

En relación con la coherencia, la producción de la estudiante se sitúa en la banda 2, a pesar de poseer un discurso breve y sencillo. Además, es capaz de mantener un monólogo usando varios de los conectores específicos trabajados en el curso para enlazar enunciados (de repente, entonces, aunque, un día), que son recursos comunicativos válidos para contar anécdotas.

Respecto a la fluidez, a pesar de tener un acento extranjero evidente que denota su procedencia sinohablante, la respuesta de la candidata puede calificarse dentro de la banda 2, aunque se sitúe en el nivel más bajo de logro. Sus errores se pueden calificar como esporádicos y posee un ritmo continuado, mientras que en la producción no se observa un discurso excesivamente planeado. A veces, la comprensión puede requerir cierto esfuerzo (como en los casos de la pronunciación de *Yunnan*; de la letra "r" en ***de repente* y en la articulación de las sílabas trabadas, *craducción por graduación*), pero no es lo general. Su acento extranjero no entorpece la comunicación, superando así la banda (1) y las breves pausas que emite no dificultan la comprensión.

La corrección de la candidata no es suficiente para alcanzar la banda 2. Uno de los objetivos de la tarea es la práctica de la alternancia de pasados. En este caso, no puede afirmarse que posea un control razonable de las estructuras trabajadas. Mezcla tiempos del presente, con indefinidos e imperfectos. Si bien los errores no impiden la comunicación, la falta de sistematización de los tiempos de pasado dificulta la comprensión.

El alcance puede evaluarse como limitado, tal y como sucedía en el apartado de fluidez, pero su repertorio no le impide transmitir la información requerida. De forma holística puede desenvolverse para completar la tarea a pesar de cometer imprecisiones. Utiliza adecuadamente el léxico trabajado (principalmente los conectores), y comete errores al asumir riesgos (**teleférico*).

La siguiente producción está calificada con un total 8 puntos, puntuación mínima para considerar superada las tareas orales en *WeChat*. El ejemplo también está relacionado con la tarea 1, *Anécdotas*.

"¡Hola! Buenos días. Era un verano de 2014, fui a Disney de Hong Kong con mi amiga y la acompañé para montar en una atracción y que forma de U, es muy alto, tenía mucho miedo. Nunca, nunca quiero montar en ninguna

atracción como esto, y […] pasé mucho miedo en la atracción y grité durante todo el proceso. *Después*, después de *quédame* sin palabras y después de bajé la atracción no quería hablar nada". Sujeto 52, Tarea 1, Pista Audio 81.

Coherencia	**Fluidez**	**Corrección**	**Alcance**	**Total**
2	2	2	2	8

Tabla 25. Ejemplo de calificación, 8 puntos. Elaboración propia.

La candidata realiza un monólogo breve y sencillo en el que transmite la información requerida logrando el objetivo comunicativo de la tarea. Asimismo, como muestra de su adecuación al contexto en el que se inserta la tarea, la estudiante comienza saludando a los potenciales oyentes (*¡Hola!*, *Buenos días*). Hay que señalar que su producción se ve penalizada por el escaso uso de conectores específicos para contar anécdotas y que son objeto de trabajo a lo largo de la unidad. Por eso, a pesar de utilizar enunciados sencillos, su discurso no puede considerarse como confuso y limitado, características propias de la banda 1 de coherencia.

En relación con la fluidez se observan algunas pausas y reformulaciones que son propias del discurso oral, pero que no entorpecen el desarrollo de la actividad. De forma general, puede afirmarse que la candidata habla de forma continuada y comprensible, con un ritmo adecuado a su nivel de competencia lingüística, por lo que se encuentra dentro de la banda de calificación 2. El acento extranjero de la candidata no afecta en ningún momento a la comprensión.

La corrección que demuestra la candidata es la adecuada tras trabajar los tiempos de pasado, en concreto la alternancia; por ese motivo puede decirse que la estudiante posee un control razonable de estructuras sencillas de los tiempos del indicativo necesarios para el trabajo con la alternancia de pasados: indefinido (*bajé, acompañé*), imperfecto (*era, quería*) y el uso del complemento directo de persona (*la acompañé*). La ausencia de autocorrecciones junto con la brevedad de la exposición no facilita poder calificarla en la banda 3.

El repertorio lingüístico de la muestra analizada amplio denota que la alumna puede desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse con claridad, mientras que

no se observan imprecisiones léxicas en la transmisión de la información, por lo que su desempeño en este apartado se califica con el valor 2.

La siguiente producción está calificada de forma global con 9 puntos. En esta ocasión se presenta la muestra de una ante la tarea 2: *Fiestas y tradiciones*. Los participantes deben seleccionar una festividad o celebración china y comentar de forma oral qué suele hacer, cómo y dónde la celebran, y su significado.

> "Quiero hablar sobre la fiesta de los faroles. Es una fiesta tradicional y el día 15 de enero del calendario lunar, y el día, por la mañana es normal tener una fiesta en la calle. Las personas bailar un baile *yango.* Por la tarde, lo habitual es volver a casa de mayores y cenar juntos. Por la noche, hay muchos fuegos artificiales en la plaza. Las personas pasarán en la calle y ven los faroles. La mayoría de los chinos se quedan en casa y ver el programa especial de la televisión para jóvenes. Es frecuente salir con amigos y soltar el deseo en la luz, porque *quie* quieren buena suerte en futuro. Me gusta mucho la fiesta de los faroles porque puedo reunirme con mi familia, esta fiesta es muy significativa". Sujeto 58, Tarea 2, Pista Audio 106.

Coherencia	**Fluidez**	**Corrección**	**Alcance**	**Total**
2	2	2	3	9

Tabla 26. Ejemplo de calificación, 9 puntos. Elaboración propia.

En lo que se refiere al apartado de coherencia, la producción de esta candidata se sitúa en la banda de calificación 2, ya que es capaz de mantener y producir conversaciones sencillas. Puede observarse que la estudiante estructura de forma clara su monólogo: comienza indicando la festividad de la que quiere hablar, expone las actividades propias que se realizan ese día y finaliza su exposición con una valoración. La utilización de conectores para enlazar enunciados es muy baja, se limita a un uso de conectores sencillos (*y, porque*) lo que penaliza su actuación. En general, la información para transmitir el mensaje es suficiente, pero no añade información a la requerida y su discurso no puede calificarse de continuo y cohesionado, como corresponde a la banda 3.

Puede comprobarse que en la muestra presentada la candidata puede hablar de una forma continuada y comprensible, aunque a lo largo de la exposición se percibe un ritmo monótono que puede achacarse a un discurso excesivamente planeado. En relación con la pronunciación aparecen algunos problemas de pronunciación con la letra "r" (**calendario, *faroles*) y "l" (**soltar*), pero, en general los errores son esporádicos, por lo que la fluidez se califica dentro de la banda 2.

La corrección de la candidata se enmarca igualmente dentro de la banda 2, ya que apenas hay errores en su discurso (**la gente bailar, * las personas pasarán en la calle*) y cuando aparecen no provocan la incomprensión. En general se aprecia que posee un control razonable de estructuras sencillas y de los tiempos del indicativo. Supera la banda 1 en la que la candidata utiliza algunas estructuras sencillas, pero no llega a la banda 3 porque no muestra un control gramatical relativamente alto.

En relación con el alcance, la alumna alcanza la banda 3 de calificación. Uno de los objetivos de esta tarea era la precisión léxica a la hora de hablar de fiestas y tradiciones chinas, no cometiendo errores al asumir riesgo (*calendario lunar, fuegos artificiales, fiesta significativa*). Asimismo, se observa que su repertorio lingüístico es muy variado, no se expresa dubitativamente ni con circunloquios, usando nociones específicamente trabajadas en la unidad, lo que le permite describir situaciones habituales y experiencias al hablar de temas abstractos o culturales (*es normal, lo habitual es, la mayoría de los chinos*).

A continuación, se presenta una muestra de lengua calificada con 10 puntos. En este caso la producción está relacionada con la tarea 4, llevando por título *Las películas*. En ella, los participantes han de realizar un breve comentario de forma oral sobre la última película que ha visto o sobre su película favorita.

> "¡Hola amigos! ¡Buenas noches!: El mes pasado vi "Como un cuento de calor" es una película romántica, es del director de Hong Kong, Chen Kai He, que la hizo en 1996. Cuenta la historia romántica de los dos jóvenes que se reúnen en la pensión de Bei Chen, aunque no pueden vivir juntos, se enamoran bastante, mutuamente. Al final se encuentran en Nueva York por casualidad, después de 10 años. Me gustó mucho, los actores trabajan muy bien, y la historia es emocionante.". Sujeto 34, Tarea 4, Pista Audio 12.

Coherencia	Fluidez	Corrección	Alcance	Total
2	3	3	2	10

Tabla 27. Ejemplo de calificación, 10 puntos. Elaboración propia.

En lo que concierne a la coherencia, se observa que a lo largo de la muestra el alumno se expresa con enunciados breves y sencillos. A pesar de presentar un discurso cohesionado y estructurado, donde saluda a los oyentes y concluye aportando una valoración, la coherencia del candidato no alcanza el descriptor de la banda 3, ya que el uso de mecanismos de cohesión se reduce al uso de un par de conectores (*aunque, al final*), por lo que se puede calificar dentro de la banda 2.

En relación con la fluidez, el candidato se expresa de forma clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero. En general, articula y pronuncia bien en español, tanto los sonidos vocálicos como consonánticos, y no hay ninguno que le dé dificultades o en el que muestre una fuerte influencia de su lengua. La comprensión no requiere ningún esfuerzo ni tiene un acento constante, por lo que supera la banda 2. Por ello, la puntuación obtenida estaría en la banda 3 puesto que se expresa con relativa facilidad y las pausas realizadas durante su intervención son mínimas.

Respecto a la corrección, se observa que el candidato muestra un control gramatical alto, presentando un repertorio de estructuras simples de los tiempos de indicativo. Alterna el uso del presente relacionado con la descripción tanto de la película como del argumento, además, utiliza correctamente el indefinido para valorar y situar en el tiempo acciones pasadas. En este apartado los errores en su producción son imperceptibles (**Cuenta la historia romántica de los dos jóvenes*) por lo que su desempeño se califica dentro de la banda 3.

Con relación al alcance, la producción del candidato se sitúa en la banda 2, al disponer de un repertorio lingüístico amplio, pero que no alcanza la descripción de la banda 3, que especifica el uso de un vocabulario muy variado. A pesar de ello, el estudiante emplea correctamente el léxico relacionado con el campo temático del cine, lo que le permite describir situaciones habituales con claridad. En su producción no se observa que el candidato asuma riesgos.

La siguiente muestra está calificada globalmente con 11 puntos y es una muestra procedente de la tarea 3, *La Publicidad*. Se solicitó a los estudiantes que enviaran al

chat común un enlace con un vídeo publicitario, que lo describieran y aportaran dos eslóganes.

> "La publicidad la que he subido a *WeChat* es de un perfume que se llama Coco Chanel, es una marca superfamosa. El mensaje es muy claro, si usas ese perfume, te convertirá en una mujer atractiva, preciosa y misteriosa. Usa Coco Chanel te ayudará a conquistar al mundo, sobre todo a los hombres. Cómpralo por favor, es tu mejor opción, no te arrepentirás. El eslogan positivo es: chica, ponte un sabor especial, solo para ti. Un eslogan negativo es: no dejes el perfume en casa, llévalo contigo.". Sujeto 42, Tarea 3, Pista Audio 43.

Coherencia	**Fluidez**	**Corrección**	**Alcance**	**Total**
2	3	3	3	11

Tabla 28. Muestra de calificación, 11 puntos. Elaboración propia.

La candidata proporciona la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo planteado. La coherencia de la candidata alcanzaría la banda 2, apreciándose la elaboración de secuencias lineales de ideas en forma de enunciados breves y sencillos; sin embargo, la estudiante no utiliza en ningún momento conectores para cohesionar y estructurar su discurso, que serían valorados en la banda 3. Por otro lado, supera la banda 1, ya que su discurso no es limitado ni está compuesto por grupos de palabras aisladas.

En relación con el apartado de fluidez, se observa que su pronunciación es clara y comprensible, aunque a veces resulte evidente su procedencia sinohablante. En general, la candidata puede expresarse con relativa facilidad, siendo mínimas las pausas realizadas a lo largo de su intervención, los errores son casi inexistentes, por lo que su calificación sería de 3 puntos.

Uno de los objetivos de la actividad era la práctica contextualizada del imperativo (afirmativo y negativo) enunciado eslóganes a modo de campaña publicitaria. A lo largo de toda la producción, se observa que la candidata pone en

práctica con éxito los contenidos gramaticales trabajados en el aula. Además, utiliza correctamente los pronombres de complemento directo (*no dejes el perfume en casa, llévalo contigo*), por lo que muestra un control gramatical alto, con ausencia de errores, obteniendo una puntuación de 3 en este apartado.

En cuanto al alcance, se observa que casi no comete errores al asumir riesgo (ponte un **sabor* especial, *solo para ti*) en lugar de olor/fragancia especial. Asimismo, puede afirmarse que la candidata posee un repertorio lingüístico variado (*marca superfamosa, mensaje claro, Coco Chanel te ayudará a conquistar al mundo*) que le posibilita describir situaciones habituales, experiencias o hablar de temas abstractos, por lo que el alcance se sitúa en la banda 3.

Por último, la última muestra calificada y comentada pertenece a la última tarea propuesta *Las Películas*. Con ella, la candidata obtiene la puntuación máxima global (12 puntos).

"¡Buenas noches! Voy a hablar sobre una de mis películas favoritas, se llama *Mullholland Drive*, es una película de Estados Unidos, es muy muy conocido en los Estados Unidos, y el director, David Lynch, es muy conocido también. La historia es muy *complicado*: hay dos mujeres, una se llama Rita, tiene un accidente del coche al principio de la película y no recuerda nada; y la otra mujer se llama Betty. Ella va a Los Ángeles porque quiere ser una actriz. La historia es muy *complicado* y no puede diferenciar entre la realidad y el sueño. He visto muchas veces la película en la Universidad porque yo escribí *un* tesis sobre la película. El tipo de la película es *suspens*, suspense y drama. Además, yo creo que esta película pertenece a un tipo especial, se llama *"film noir",* se llama cine negro en español". Sujeto 55, Tarea 4, Pista Audio 96.

Coherencia	**Fluidez**	**Corrección**	**Alcance**	**Total**
3	3	3	3	12

Tabla 29. Muestra de calificación 12 puntos. Elaboración propia.

En relación con la coherencia, se observa que la candidata demuestra una alta eficacia comunicativa, resuelve adecuadamente la tarea, incluso proporcionando más

información de la estrictamente necesaria, añadiendo a la información requerida explicaciones (*He visto muchas veces la película en la Universidad porque yo escribí *un tesis sobre la película, cine negro en español*). La estudiante elabora un discurso claro y coherente, estando presente a lo largo de su discurso el uso de conectores (aunque, además) que facilitan la cohesión y estructuración del texto, por lo que su intervención se califica dentro de la banda 3.

Al igual que en el apartado anterior, la fluidez se sitúa en la banda 3. En general, la alumna se expresa con relativa facilidad y soltura, mientras que las pausas realizadas a largo de su mensaje son mínimas. Asimismo, la comprensión no requiere ningún esfuerzo y a pesar de poseer acento extranjero, es claramente inteligible, por lo que supera claramente la banda anterior de calificación (2).

Sobre la corrección, de forma general, la estudiante muestra un control gramatical relativamente alto al utilizar estructuras simples de tiempos de indicativo, tal y como se describe en la banda 3. Los errores que comete en este apartado ni son numerosos, ni provocan la incomprensión y pueden reducirse a errores de concordancia (**un tesis, la historia es muy *complicado*), repitiéndose el último de ellos en dos ocasiones a lo largo del mensaje.

Finalmente, en el apartado de alcance, este fragmento analizado también estaría situado dentro de la banda 3. El repertorio léxico con el que se expresa la candidata está vinculado directamente con los objetivos trabajados a lo largo de la unidad didáctica (*director, suspense, drama*) y le permite expresar lo que piensa sobre temas generales, de carácter abstracto o cultural, no apreciándose a lo largo de su producción el uso de circunloquios.

5.4.2.4. Valoraciones de las tareas por parte de los estudiantes.

Cada vez que los estudiantes completaban una de las tareas orales en *WeChat* cumplimentaban un cuestionario de valoración específico (véase *Anexo IV*). En ellos se indagaba acerca de la utilidad de la tarea y su relación con actividades de la vida cotidiana. Igualmente, se les pedía una valoración de la misma (a través de una escala de Likert), se les planteaba una reflexión pedagógica y se les ofrecía un espacio para facilitar retroalimentación sobre las mismas. La idea era obtener información cualitativa que permitiera triangular y corroborar los datos cuantitativos recogidos.

En primer lugar, se observa que los alumnos de B1.1 del IC de Pekín están satisfechos con haber formado parte en este experimento. De forma mayoritaria, los participantes manifiestan que las tareas son útiles tanto para el aprendizaje como para el desarrollo específico de la expresión e interacción oral, tal y como se observa en el Gráfico 18:

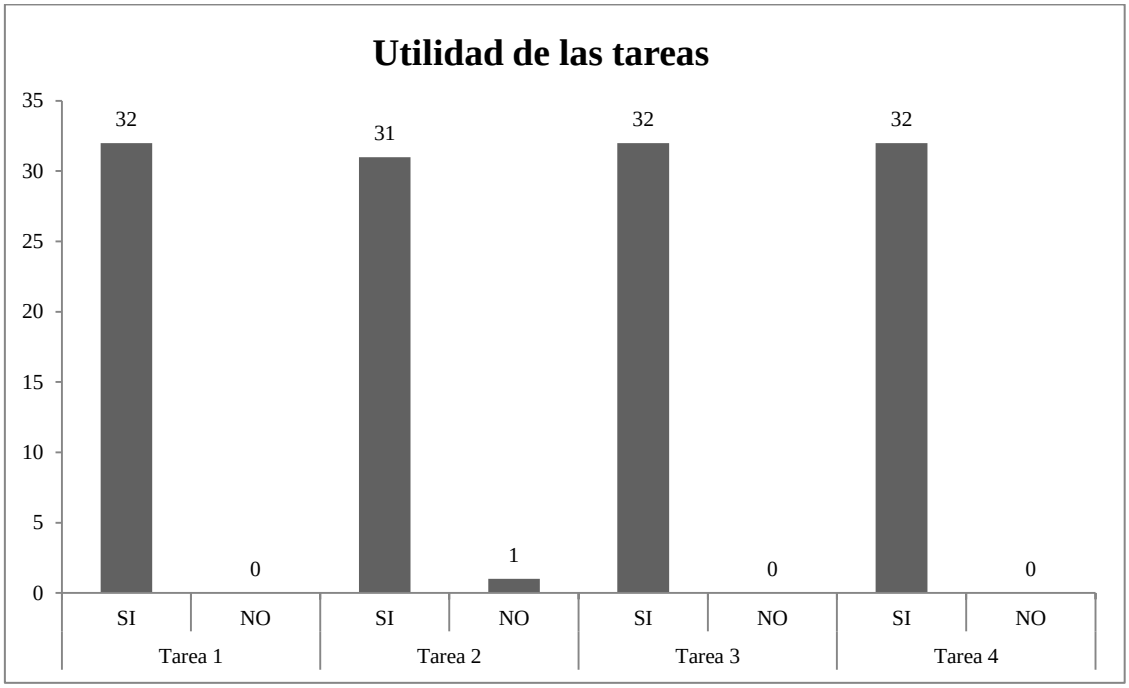


Gráfico 18. Utilidad de las tareas. Elaboración propia.

Tanto las respuestas a la reflexión pedagógica planteada como los comentarios recogidos en la pregunta abierta final son datos de naturaleza cualitativa, que ha sido expresada bien en español, bien en chino y, en algunos casos, se ha representado mediante emoticonos. Se destacan varias áreas relevantes que mostramos a continuación:

- De forma global se destaca la posibilidad de poder ejercitar la expresión oral fuera del aula física, así como de tener una sensación de mejora de la competencia comunicativa través de una práctica continuada. Muchos estudiantes señalan la ventaja de integrar las destrezas, puesto que trabajan adicionalmente la comprensión oral.

- Se manifiesta la posibilidad de poder trabajar en un contexto significativo los contenidos culturales, léxicos, funcionales y gramaticales propuestos. Los comentarios señalan de forma específica la práctica y ejercitación del léxico relacionado con el cine o las costumbres socioculturales, formas verbales y funciones lingüísticas como contar anécdotas, hablar de publicidad, describir el argumento de una película, etc.
- Muchos comentarios señalan el aspecto novedoso de la propuesta, a pesar de que algunos participantes ya habían tenido alguna experiencia previa usando la tecnología en las clases, incluido algún un grupo de *WeChat,* éstos nunca funcionaron como una comunidad de aprendizaje, sino más como un canal de comunicación para la clase. Esta innovación aporta un factor motivador que facilita la adquisición lingüística, que se vio acrecentado por el intento de todos los miembros del grupo de reducir al máximo la utilización de la lengua materna en las interacciones orales y escritas.
- Krashen, en la Teoría del Filtro Afectivo (1985), subraya la importancia del estado emocional y el valor de los factores afectivos de los alumnos, indicando que el éxito y la mejora en los niveles se desencadena en aquellos estudiantes que poseen un filtro afectivo bajo, relacionado con una alta motivación, baja ansiedad y una autoestima reforzada.
- Hay un aspecto lúdico en el diseño de las tareas que incide positivamente en la motivación, los estudiantes indican que les gusta escuchar las producciones de los compañeros, ver las fotos y vídeos que adjuntan, lo que se traduce en conocer mejor al resto del grupo y reforzar los vínculos afectivos. En esa línea, otros participantes señalan que las tareas propuestas son unos deberes divertidos y que les permite repasar los contenidos del curso poniendo el énfasis en las destrezas orales. Asimismo, el componente motivador ayuda a reducir los estímulos ansiógenos vinculados con las exposiciones orales. Por lo tanto, *WeChat* es un área de comunicación entre compañeros.
- Como indica Cano Ginés (1996), la autoimagen es un concepto individual y flexible que incluye lo que pensamos que podemos lograr. A lo largo del experimento, ese citado concepto se ve reforzado, ya que las tareas a las que deben enfrentarse los estudiantes no sobrepasan sus capacidades. En esa

línea aparecen comentarios que recogen que la sensación de poder hablar más y mejor, sin miedo, lo que también refuerza su autoconcepto lingüístico; es decir, el grado de capacidad que creemos tener para aprender una lengua (Cano Ginés, 1996).

Si bien la mayor parte de la información cualitativa analizada muestra rasgos positivos y resaltan las virtudes del experimento, es cierto que se han hallado comentarios críticos sobre algunas áreas que necesitan mejora o bien se han transmitido algunas dificultades que han encontrado los participantes:

- Se encuentran algunos comentarios que señalan que la preparación de estas tareas les ocupa bastante tiempo, lo que puede dar una idea de un discurso excesivamente planeado y poco espontáneo.
- Se expresa por parte de algunos estudiantes la necesidad de una retroalimentación en forma de corrección inmediata de las producciones en *WeChat*. En estos casos particulares se explicó a los participantes que en la retroalimentación general, que se realizaría a final del curso, se les haría entrega de un informe con sus calificaciones, siendo el objetivo de la experiencia en la que participaban el desarrollo de la expresión oral más que la corrección en sí misma.
- Otros comentarios señalan una preferencia hacia la comunicación cara a cara, puesto que favorece la comunicación sincrónica.
- Algunos alumnos usaron varias notas de voz para poder completar una misma tarea, lo que a veces producía un excesivo número de mensajes de corta duración que podían dificultar la comprensión y seguimiento de la misma.
- En opinión de varios aprendientes, algunas de las tareas lingüísticas propuestas no se utilizan habitualmente en la vida cotidiana. Respecto a este particular los estudiantes fueron cuestionados específicamente y las respuestas ofrecidas son las siguientes (véase Gráfico 19):

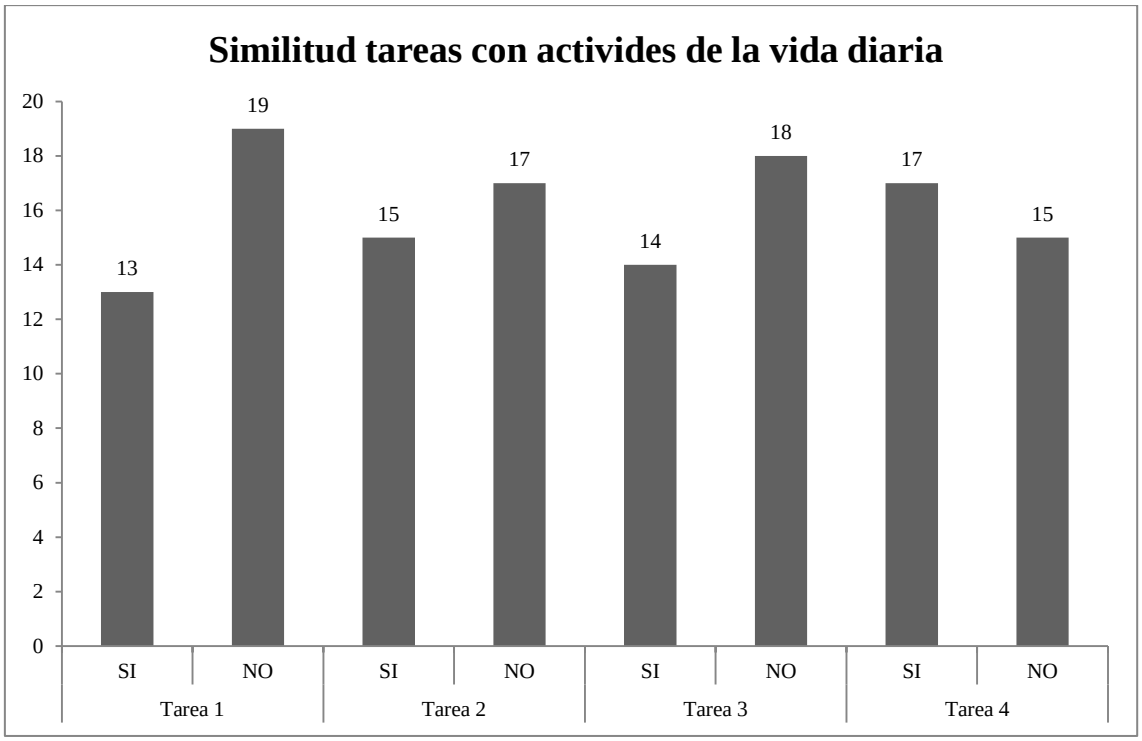


Gráfico 19. Similitud de las tareas con actividades relacionadas con la vida diaria. Elaboración propia.

En este caso se observa una clara división de opiniones entre los participantes, lo que, en cierta manera, supuso una sorpresa en nuestra investigación. Si bien datos similares eran esperables ante la tarea relacionada con el mundo de la publicidad, una observación del gráfico anterior arroja que contar una anécdota, hablar sobre fiestas y celebraciones y, en menor medida, hablar sobre cine y el argumento de una película no son actividades que los estudiantes realicen de forma habitual en su lengua materna. Estos resultados parecen extraños, puesto que actividades centradas en la producción de contenidos de esta índole son frecuentes para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras.

Las valoraciones de las tareas se realizaron a través de una escala de Likert. El valor 1 correspondía a la calificación muy aburrido; el rango 2 se definía como aburrido; el 3 como indiferente; el valor 4 positivo y el 5 como muy interesante. A pesar de que se hallan algunas valoraciones dentro de la banda 3, de forma general, la valoración holística de las misma es bastante positiva, la mayoría de ellas se sitúan entre la banda 4 y la banda 5, por lo que 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 el Gráfico 20:

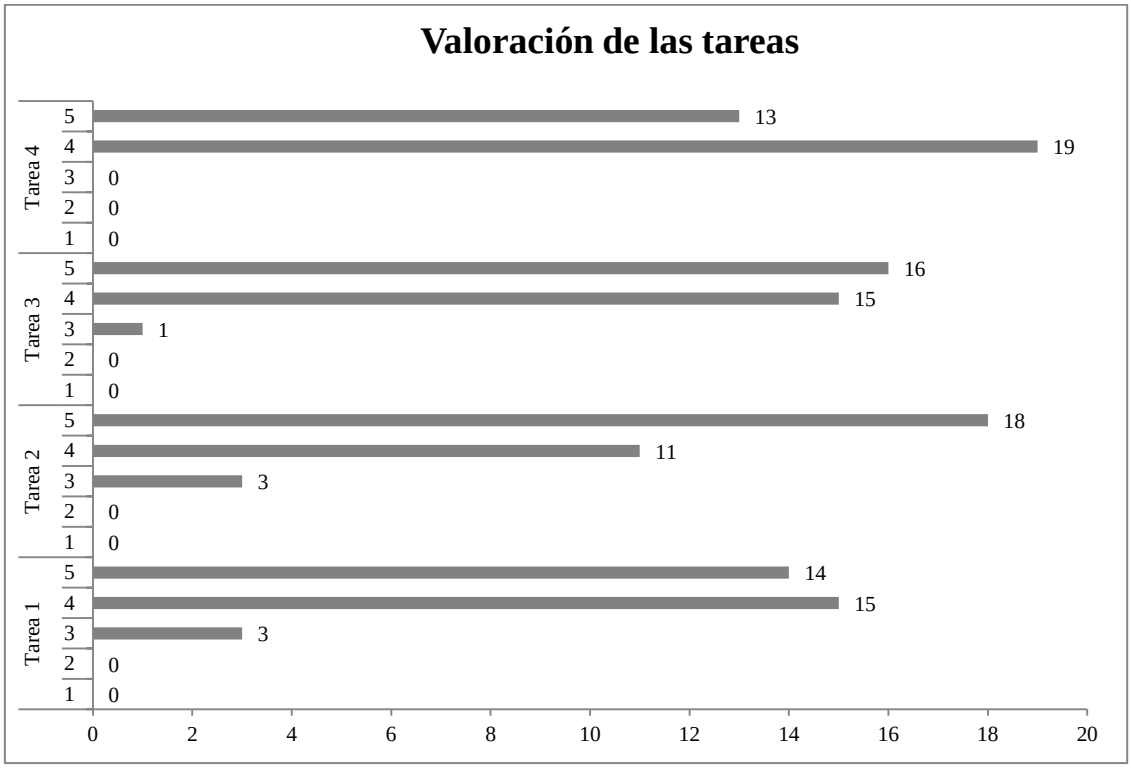


Gráfico 20. Cuadro de valoraciones de las tareas. Elaboración propia.

La Tarea 1 y la *Tarea 2* cuentan con una puntuación similar, en ambas se agrupan las valoraciones más bajas de la experiencia, ya que tres estudiantes han puntuado con un valor 3, es decir, como indiferente su participación en el experimento; sin embargo, también es reseñable que la tarea que alcanza mayor puntuación, el valor 5 o muy interesante es la Tarea 2. En ambas tareas los valores 4 y 5 recogen un total de 29 votos. En cuanto a la Tarea 3 y la Tarea 4, se observa un ligero cambio en las proporciones, siendo la última de ellas la mejor valorada al contar con un total de 32 votos que se encuentran agrupados entre las dos bandas más altas de valoración.

5.5. El grado de mejora en la expresión e interacción oral de los estudiantes.

Un total de 63 estudiantes participaron en el experimento, de los cuales 58 (92,06%) aprobaron el curso B1.1, mientras que 5 alumnos (7,93%) no superaron el nivel (tres de ellos pertenecían al grupo de control y dos al experimental). Para superar

el curso es requisito obligatorio en el IC de Pekín que los estudiantes obtengan una puntuación igual o superior al 50% del total[65].

Para poder medir el grado de mejora de los estudiantes, tanto a los grupos de control como a los experimentales, se les administró el *pretest* inicial (véase *Anexo VI*) que fue calificado con la rúbrica de evaluación del examen del curso (véase *Anexo VIII*). Como medida final se utilizó el *postest*, que coincidía con la prueba oral del curso (véase *Anexo VII*), que fue igualmente evaluado con la misma matriz de evaluación.

A continuación, se ofrecen dos tablas (véanse Tabla 30 y Tabla 31) que recogen la información de ambos grupos con relación a los resultados del *pretest*, *postest*, el grado de mejora alcanzado, las medias de todas las calificaciones obtenidas y la superación del curso.

GRUPO CONTROL				
Sujeto	***Pretest***	***Postest***	**Grado de mejora**	**Curso superado**
1	15	13	-2	SÍ
2	13	13	0	SÍ
3	13	14	1	SÍ
4	16	14	-2	SÍ
5	19	21	2	SÍ
6	17	20	3	SÍ
7	14	16	2	SÍ
8	19	22	3	SÍ
9	18	18	0	SÍ
10	14	16	2	SÍ
11	19	21	2	SÍ
12	20	15	-5	SÍ

[65] El examen está diseñado en base a 100 puntos y cubre las cuatro destrezas básicas (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral). A cada una de ellas se les otorga 25 puntos. Se necesitan una puntuación igual o superior a 50 puntos para superar el curso, y la nota mínima en las destrezas productivas, es decir expresión escrita y expresión oral debe ser igual o superior a 13 puntos. Una puntuación menor implica la no superación del curso. Todos los alumnos de esta investigación que no superaron la prueba oral tampoco superaron el apartado relacionado con la expresión escrita.

GRUPO CONTROL					
Sujeto	***Pretest***	***Postest***	**Grado de mejora**	**Curso superado**	
13	13	16	3	SÍ	
14	17	16	-1	SÍ	
15	18	19	1	SÍ	
16	18	17	-1	SÍ	
17	17	14	-3	SÍ	
18	17	18	1	SÍ	
19	18	14	-4	SÍ	
20	13	11	-2	NO	
21	14	15	1	SÍ	
22	13	11	-2	NO	
23	14	11	-3	NO	
24	14	13	-1	SÍ	
25	14	16	2	SÍ	
26	20	19	-1	SÍ	
27	21	20	-1	SÍ	
28	16	15	-1	SÍ	
29	15	16	1	SÍ	
30	17	14	-3	SÍ	
31	18	21	3	SÍ	
MEDIA	**16,26**	**16,10**	**-0,16**	**Sí:28**	**No: 3**

Tabla 30. Calificaciones del grupo de control y grado de mejora. Elaboración propia.

En el caso del grupo de control, la moda del *pretest* es (Mo=14) y en el *postest* (Mo=16). En relación con el grado de mejora, el valor con mayor frecuencia absoluta es (Mo=-1). Tras analizar la Tabla 31 se comprueba que un total de 13 participantes (41,93%) obtienen un grado de mejora positivo en la expresión e interacción oral; 2 estudiantes (6,45%) mantienen la misma puntuación en ambas pruebas, mientras que se observa una involución en 16 alumnos (51,61%).

GRUPO EXPERIMENTAL				
Sujeto	***Pretest***	***Postest***	**Grado de mejora**	**Curso superado**
32	18	20	2	SÍ
33	13	15	2	SÍ
34	15	19	4	SÍ
35	12	12	0	NO
36	12	14	2	SÍ
37	13	12	-1	NO
38	14	17	3	SÍ
39	12	14	2	SÍ
40	19	21	2	SÍ
41	20	23	3	SÍ
42	22	23	1	SÍ
43	17	19	2	SÍ
44	13	15	2	SÍ
45	20	23	3	SÍ
46	23	25	2	SÍ
47	18	21	3	SÍ
48	16	17	1	SÍ
49	21	20	-1	SÍ
50	13	19	6	SÍ
51	16	20	4	SÍ
52	14	18	4	SÍ
53	18	19	1	SÍ
54	21	19	-2	SÍ
55	22	24	2	SÍ
56	17	20	3	SÍ
57	18	16	-2	SÍ
58	19	19	0	SÍ

GRUPO EXPERIMENTAL					
Sujeto	***Pretest***	***Postest***	**Grado de mejora**	**Curso superado**	
59	14	14	0	SÍ	
60	15	19	4	SÍ	
61	21	21	0	SÍ	
62	19	22	3	SÍ	
63	18	18	0	SÍ	
MEDIA	**16,97**	**18,69**	**1,72**	**Sí:30**	**No: 2**

Tabla 31. Calificaciones del grupo experimental y grado de mejora. Elaboración propia.

En el caso del grupo de experimental, la moda del *pretest* es (Mo=18) siendo en el *postest* (Mo=19). Al analizar el grado de mejora, se comprueba que el valor con mayor frecuencia absoluta es (Mo=2). Del total de 32 participantes, 23 de ellos (71,87%) obtienen un grado de mejora positivo en la expresión e interacción oral; 5 estudiantes (15,65%) mantienen la misma puntuación en ambas pruebas; mientras que en este grupo la involución está presente en solo 4 estudiantes (12,5%).

Si se realiza un análisis combinado de los resultados de ambos grupos, se verifica que los resultados de aprendizaje del grupo experimental son mejores que los del grupo de control, en especial con un factor clave de la investigación, el grado de mejora de la expresión oral tras la medición del *postest*. El grado medio de mejora del grupo de control es -0,16%, frente a un grado medio de mejora de 1,72 en el grupo que realizó las tareas orales en *WeChat*. Los valores de la moda en ambos grupos apoyan igualmente la afirmación anterior, dado que los grupos experimentales presentan Mo=2, frente a Mo=-1 del grupo control.

La diferencia inicial entre ambos grupos no es tan significativa como la media que arroja el final del experimento. Como puede verificarse, la media del *pretest* del grupo de control es 16,26, frente a 16,97 del grupo experimental, estando ambas puntuaciones por encima del valor 13 que es el mínimo que se estipula para poder superar el curso. En el caso del *postest*, la media del grupo de control es 16,10, lo que supone un retroceso general; mientras que la de los grupos experimentales llega a 18,69,

lo que supone una mejora global de sus calificaciones. Dentro del *pretest* del grupo de control, la nota obtenida más baja fue 13 y la más alta 21, mientras que en el *postest* las calificaciones oscilaron entre 11, la menor y 22, la mayor. Mientras tanto, en los grupos experimentales, los resultados del *pretest* fluctuaron entre 12 y 22 puntos, mientras que en el *postest* la peor calificación fue 12 puntos y la mejor nota de 24.

El único hecho diferenciador que se dio entre ambos grupos fue la intervención experimental a lo largo de cuatro tareas orales en la comunidad virtual de aprendizaje, ya que tanto los contenidos, tareas de aprendizaje y secuenciación del curso fue similar. Por lo tanto, se deduce que la inclusión del componente tecnológico, implementando una metodología de tareas orales bimodales resulta un factor de éxito en la mejora de la expresión oral de los estudiantes de B1.1 del IC de Pekín.

La realización de un análisis ANCOVA viene marcado por el objetivo que nos proponemos estudiar, es decir, saber si el grado de mejora variará en función de: la edad, el sexo, la lengua materna y el conocimiento de otras lenguas extranjeras, haber completado los estudios universitarios, la realización de unas tareas orales en *WeChat*, y la superación del curso. La especificidad de ANCOVA radica en la posibilidad de utilizar variables tanto cuantitativas como cualitativas, por lo que está especialmente indicado para los estudios cuasi experimentales con grupos de control no equivalente, puesto que los resultados que arroja ayudan como indica Badii, Castillo y Wong (2008: 28) a: "la interpretación de la naturaleza de los efectos de los tratamientos".

Dentro de los cuadros y gráficos de resultados que nos facilita la aplicación de un análisis ANCOVA se encuentra un histograma (véase Gráfico 21), el cual permite visualizar los residuos estandarizados reducidos en función del grado de mejora, lo que facilita poder seleccionar quienes son los individuos que presentan más oscilaciones en su posible grado de mejora. A continuación, se va a comprobar qué características (variables) poseían aquellos participantes más alejados dentro del rango negativo (involución), por lo que se ha seleccionado el caso de los sujetos 12, 19, 49 y 57; mientras que en el rango positivo (evolución) se observó a los sujetos 6, 8, 11, y 40. Igualmente, se analizan los participantes 20, 22, 37 y 47 por presentar las menores oscilaciones.

En el caso de los sujetos 12, 19, 49 y 57, es decir aquellos que presentan un grado de mejora negativo, se verifica que los dos primeros pertenecían al grupo de control, mientras que el último par se encuadraba en el grupo experimental. Asimismo,

se comprueba que el primer sujeto era un hombre de 21 años, con mandarín como lengua materna y conocimientos de inglés de nivel B2 que aún no había finalizado sus estudios universitarios.

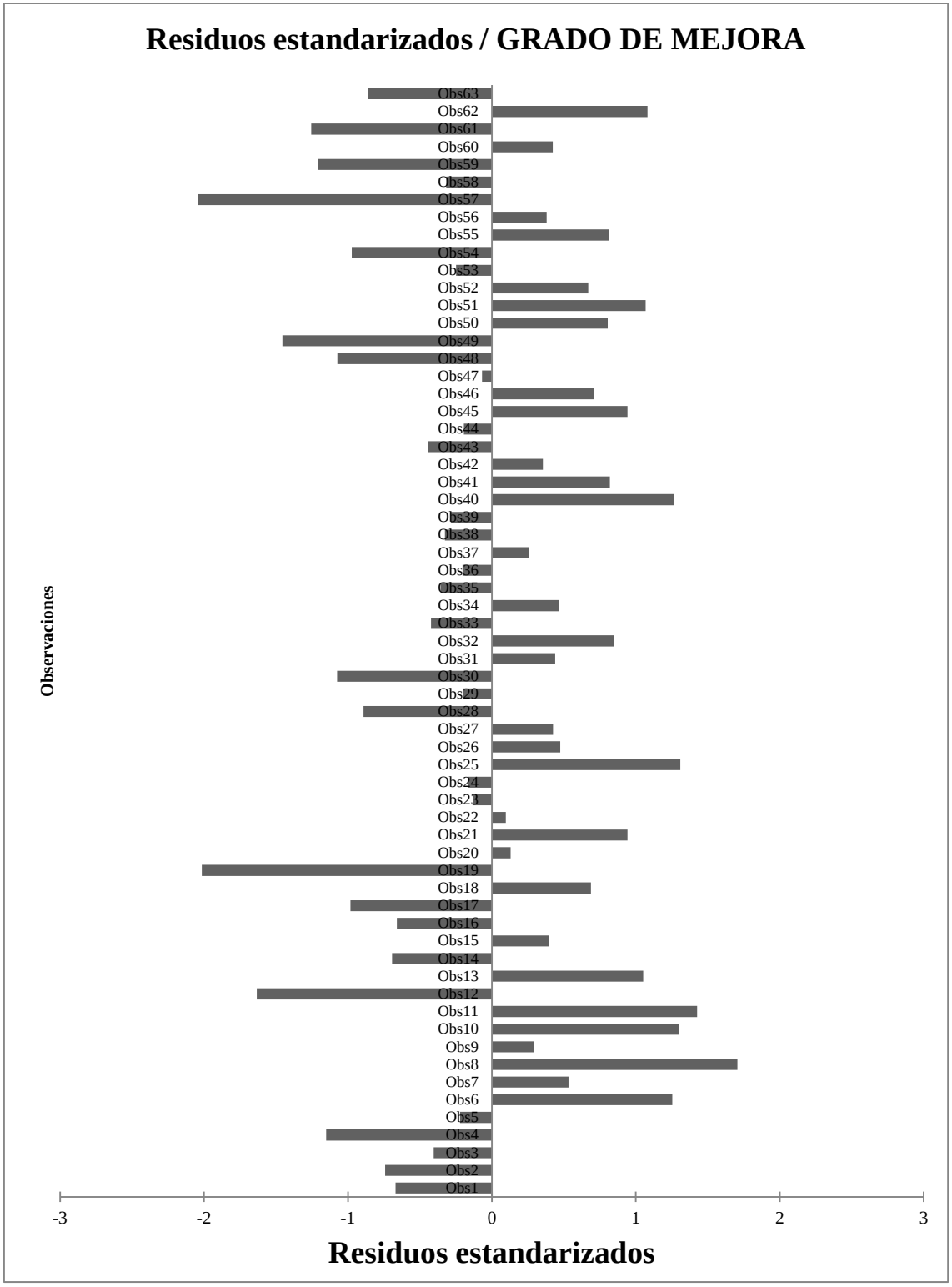


Gráfico 21. Histograma grado de mejora por sujetos. Elaboración propia.

El sujeto observado 19, se trataba de una mujer de 22 años de edad, que había completado sus estudios universitarios y que era hablante nativo de mandarín; además, declaraba tener conocimientos de nivel B1 de inglés. Los sujetos 49 y 57 compartían el sexo femenino y tener como L1 el mandarín, sin embargo, la primera de ellas contaba 24 años y conocimientos de inglés (nivel C2) y de alemán (nivel B1), habiendo completado sus estudios universitarios. La estudiante número 57 aún continuaba su formación superior, al tener solamente 20 años de edad, mientras que declaraba tener un nivel de competencia B1en inglés y no conocer ninguna otra lengua extranjera.

En el caso de los sujetos elegidos que muestran un grado de mejora positiva, es decir los observados 6, 8, 11 y 40, se comprueba que los tres primeros formaban parte del grupo de control, mientras que el último de ellos pertenecía al experimental. Los tres primeros compartían la variable de género y lengua materna, dado que eran mujeres hablantes de mandarín. Tenían 21, 26 y 21 años de edad respectivamente y solamente la segunda de ellas había completado sus estudios universitarios. En relación con las lenguas extranjeras que conocían, las dos primeras declararon un nivel C1 en lengua inglesa, mientras que la tercera señaló un nivel de competencia B2 en dicha lengua. Adicionalmente, las dos primeras participantes afirmaron tener conocimientos de nivel B2 de cantonés y francés respectivamente. En cuanto al sujeto del grupo experimental, se trataba de un hombre de 22 años que había finalizado sus estudios universitarios, hablante de chino mandarín como lengua materna y de inglés (nivel B2) como lengua extranjera.

En cuanto a los estudiantes que no presentan oscilaciones con relación al grado de mejora, se ha optado por presentar a los sujetos participantes 20, 22, 37 y 47. Los dos primeros pertenecían al grupo de control y el par restante al grupo experimental. Así pues, se cotejó que los sujetos 20 y 22 eran dos estudiantes que no superaron el curso, siendo ambas mujeres hablantes nativas de mandarín. La primera de ellas tenía 21 años de edad, no había finalizado sus estudios universitarios y poseía unos conocimientos de inglés de nivel B1. La segunda observada contaba con 23 años, había completado sus estudios superiores y unos conocimientos de inglés de nivel B2. Los sujetos del grupo experimental (observados 37 y 47) eran también mujeres, con una edad de 30 y 23 años que ya habían finalizado sus estudios universitarios, compartían el mandarín como L1 y declaraban unos conocimientos de inglés de nivel B1 y C1 respectivamente. Asimismo,

la observada 47 afirmó poseer unos conocimientos de francés de nivel B2. Al igual que en el caso previo, la observada 37 no superó el curso, mientras que la observada 47 aprobó las pruebas conducentes al siguiente nivel. De los 5 estudiantes que no superaron el curso B1.1, tres de ellos forman parte de este grupo sin variaciones en la mejora de la expresión e interacción oral.

5.6. Influencia de las variables en el grado de mejora.

El análisis ANCOVA ha facilitado una tabla (véase Tabla 32) con una matriz de correlaciones que vincula el grado de mejora de la expresión e interacción oral de los estudiantes de B1.1 del IC de Pekín, con las variables explicativas seleccionadas (edad, sexo, lengua materna, lenguas extranjeras que conocen, estudios universitarios finalizados, participación en el experimento, resultado del *pretest* y superación del curso).

Matriz de correlaciones:

	EDAD	LM	LE 1	LE 2	LE3	PRETEST	T1	T2	T3	T4	SEXO-H	SEXO-M	RSITARIOS T	ERSITARIOS T	RADO CURS	ERADO CURS	ADO DE MEJO
EDAD	1	-0,207	-0,155	-0,044	-0,007	-0,291	0,221	0,199	0,199	0,198	-0,115	0,115	-0,588	0,588	-0,017	0,017	0,193
LM	-0,207	1	-0,113	0,025	-0,038	-0,176	0,059	0,057	0,065	0,038	0,200	-0,200	0,305	-0,305	-0,066	0,066	0,154
LE 1	-0,155	-0,113	1	0,377	0,196	0,413	0,099	0,110	0,117	0,148	-0,029	0,029	-0,064	0,064	-0,189	0,189	0,157
LE 2	-0,044	0,025	0,377	1	0,347	0,170	-0,125	-0,121	-0,102	-0,091	0,090	-0,090	-0,194	0,194	-0,154	0,154	0,126
LE3	-0,007	-0,038	0,196	0,347	1	0,121	-0,172	-0,172	-0,172	-0,171	0,153	-0,153	-0,006	0,006	-0,050	0,050	0,118
PRETEST	-0,291	-0,176	0,413	0,170	0,121	1	0,209	0,206	0,217	0,249	-0,031	0,031	0,027	-0,027	-0,366	0,366	-0,110
T1	0,221	0,059	0,099	-0,125	-0,172	0,209	1	0,991	0,989	0,986	-0,210	0,210	-0,192	0,192	-0,098	0,098	0,412
T2	0,199	0,057	0,110	-0,121	-0,172	0,206	0,991	1	0,991	0,991	-0,197	0,197	-0,173	0,173	-0,099	0,099	0,434
T3	0,199	0,065	0,117	-0,102	-0,172	0,217	0,989	0,991	1	0,992	-0,185	0,185	-0,182	0,182	-0,092	0,092	0,429
T4	0,198	0,038	0,148	-0,091	-0,171	0,249	0,986	0,991	0,992	1	-0,201	0,201	-0,196	0,196	-0,111	0,111	0,424
SEXO-H	-0,115	0,200	-0,029	0,090	0,153	-0,031	-0,210	-0,197	-0,185	-0,201	1	-1,000	0,005	-0,005	-0,178	0,178	-0,184
SEXO-M	0,115	-0,200	0,029	-0,090	-0,153	0,031	0,210	0,197	0,185	0,201	-1,000	1	-0,005	0,005	0,178	-0,178	0,184
ESTUDIOS UI	-0,588	0,305	-0,064	-0,194	-0,006	0,027	-0,192	-0,173	-0,182	-0,196	0,005	-0,005	1	-1,000	0,031	-0,031	-0,066
ESTUDIOS UI	0,588	-0,305	0,064	0,194	0,006	-0,027	0,192	0,173	0,182	0,196	-0,005	0,005	-1,000	1	-0,031	0,031	0,066
SUPERADO C	-0,017	-0,066	-0,189	-0,154	-0,050	-0,366	-0,098	-0,099	-0,092	-0,111	-0,178	0,178	0,031	-0,031	1	-1,000	-0,315
SUPERADO C	0,017	0,066	0,189	0,154	0,050	0,366	0,098	0,099	0,092	0,111	0,178	-0,178	-0,031	0,031	-1,000	1	0,315
GRADO DE M	0,193	0,154	0,157	0,126	0,118	-0,110	0,412	0,434	0,429	0,424	-0,184	0,184	-0,066	0,066	-0,315	0,315	1

Tabla 32. Matriz de correlaciones con referencia al grado de mejora. Elaboración propia.

Los resultados, que se ofrecen resaltados en color gris para facilitar su lectura, muestran la alta incidencia de las cuatro tareas lingüísticas en la comunidad virtual de aprendizaje en *WeChat*, reflejando valores muy cercanos al valor 1; convirtiéndose, por lo tanto, en la variable más decisiva de todas los tratadas dentro del ANCOVA. De ese

modo, la mejora global de la expresión e interacción oral de los participantes puede cuantificarse en 0,412; 0,434; 0,429 y 0,424 respectivamente al participar en el experimento propuesto.

A pesar de que los únicos datos que se acercan al valor 1 se relacionan con las citadas tareas lingüísticas, en la Tabla 33 también se apuntan, aunque en menor medida, la superación del curso y el sexo como la segunda y tercera variables que más inciden en el citado grado de mejora. Así, se puede comprobar que la no superación del curso implica una influencia negativa que se estima en -0,315 respecto a la mejora de la expresión e interacción oral; mientras que pasar al siguiente nivel implica una mejora cuantificada en 0,315. En relación con el sexo, se constata que las mujeres obtienen un grado de mejora superior al hombre, en concreto obtienen una mejora del 0,184 frente al sexo masculino.

CONCLUSIONES.

A lo largo de los últimos años hemos asistido a un progresivo cambio en el rol del docente, que ha pasado de ser el centro del aprendizaje en un entorno presencial, a ser un facilitador, orientador y guía del proceso enseñanza-aprendizaje que se construye de forma colaborativa a través de Internet. Como indican Yániz y Villardón (2006) la sociedad actual está evolucionando de un colectivo basado en la industria productiva a otra basada en el conocimiento; a lo largo de ese proceso, nos hallamos en un estado intermedio que sería el de una SI. El avance de la SI implica transformaciones tanto en el centro de enseñanza como en la formación de los docentes. Hoy en día, nos encontramos en un contexto que demanda perfiles profesionales cualificados y actualizados dentro del campo del uso y manejo de las TIC en la docencia, así como en sus diferentes ámbitos de aplicación: aula, capacitación profesional e investigación. Por su parte, los discentes en la era digital deben poseer ciertas habilidades en el uso y gestión de la información, entre las que destacan la construcción del conocimiento, su relación, su redistribución y su difusión (Zambrano, Medina y Martín, 2010).

Autores como Gisbert y Esteve (2011) y Pedró (2006) inciden en la necesaria y obligatoria transformación tanto de las instituciones como de las políticas educativas, fundamentalmente debido a la divergencia existente entre el sistema educativo tradicional y los estudiantes actuales. La realidad muestra en muchos casos a grupos de estudiantes con expectativas diferentes a las de sus docentes; por ejemplo, en relación con el tipo de tecnologías disponibles en el centro educativo, a la frecuencia de uso de las TIC, a las posibles actividades o bien a las oportunidades para realizar trabajos de corte colaborativo. Por lo tanto, dado el contexto anterior, es necesario que la comunidad educativa de respuesta a estos desafíos planteados en áreas como la innovación y adecuación de las infraestructuras, la realización de adaptaciones y modificaciones curriculares, la inversión en formación permanente del profesorado y la promoción de medios digitales como recursos educativos.

Con relación a la enseñanza de una nueva lengua a los aprendices del siglo XXI, resulta básico tener en cuenta las premisas anteriores, tanto en la educación no reglada como en la educación inicial y secundaria obligatoria. En la actualidad, el aprendizaje móvil y la construcción de redes de aprendizaje se brindan como soluciones tecnológicas prácticas y viables a las demandas socioculturales detectadas.

El camino para llegar a las opciones anteriores ha sido largo, evolucionando a lo largo de los últimos cincuenta años. La inclusión de los ordenadores y su progresiva

integración en los procesos de adquisición de segundas lenguas no es un fenómeno nuevo. Los primeros intentos serios dieron comienzo en la segunda mitad del siglo XX, con un uso centrado principalmente en la adquisición y práctica de la competencia gramatical a través de los ejercicios de huecos. La década de los noventa, con la consecuente evolución tecnológica, trajo consigo la popularización de los primeros entornos que integraban audio e imagen gracias al software multimedia y el CD-ROM. Fue a partir del año 2000 cuando la ELAO se desdobló, por un lado, mediante la evolución de los programas que dieron lugar al *ICALL*; y, por otro lado, como consecuencia de la integración de Internet y las TIC en la vida cotidiana. Es este el momento en el que se multiplicaron las opciones de realizar una práctica lingüística en una L2 en una modalidad a distancia, gracias a las redes sociales, a las plataformas de aprendizaje, a las comunidades y los entornos virtuales de aprendizaje, a los dispositivos móviles y las pizarras digitales interactivas.

Como se ha manifestado a lo largo de esta tesis doctoral, vivimos en un mundo hiperconectado y parece que nadie está más conectado que los chinos. Actualmente, se estima que el 45% de la población de la población de la República Popular China posee un teléfono inteligente que usa religiosamente, lo que ha originado un impacto y modificación tanto en los hábitos sociales, culturales y económicos. Asimismo, un análisis de los estudios realizados por Cao y Xue (2014), Lam y Leung (2017) y Shen (2017) demuestran que las nuevas generaciones están gastando una mayor proporción de sus ingresos en la industria de servicios, incluida la educación, la atención médica, el entretenimiento, los alimentos y bebidas, y los viajes. Igualmente, los estudios anteriores subrayan que los chinos de la generación del milenio se convertirán en breve en la fuerza social dominante y se posicionarán como el segmento más influyente en el mercado de consumo.

La inclusión de la tecnología y la adaptación al entorno socioeducativo se han mostrado como pilares fundamentales en el éxito de la propuesta que se ha presentado en esta tesis doctoral, donde se han diseñado una serie de tareas orales dentro de una comunidad virtual de aprendizaje que proponen un uso real y efectivo del español como lengua extranjera, utilizando las notas de voz de la aplicación *WeChat* y aplicándolas, posteriormente, a un grupo de estudiantes chinos del Instituto Cervantes de Pekín de nivel B1.1, con el fin de evaluar el posible grado de mejora de la expresión e interacción oral.

Durante este trabajo se ha puesto de manifiesto que vivimos dentro de la era digital, evidenciándose que la evolución tecnológica ha generado importantes repercusiones, no solamente en el ámbito educativo, sino también en el plano social, personal y cultural (Adell, 1997, 2010; Cabero, 2004; Coll, 2004; Marquès, 2002; Ruipérez, 2004). A través de la primera pregunta de investigación, se ha pretendido definir cuáles son las variables reales que acompañan a un estudiante del IC de Pekín en su proceso de adquisición del español como lengua extranjera. Una vez analizados los datos, se ha podido comprobar que en las aulas actuales del IC de Pekín existe una población mayoritariamente comprendida entre los 17 y 25 años, que está alfabetizada digitalmente y permanentemente conectada a Internet a través de sus teléfonos *smartphones*. Además, se ha verificado que utiliza extensivamente *WeChat*, no solo para comunicarse, sino también como herramienta de ocio y socialización, como plataforma para realizar gestiones personales y como un instrumento de aprendizaje. Siguiendo a Pedró (2006), estas características son propias de los aprendices del nuevo milenio (*NML*).

Por lo tanto, dado los condicionantes anteriores, el hecho de ofrecer a los aprendices sinohablante de nivel B1.1 una propuesta que incluya las TIC para el desarrollo específico de la expresión oral y de la competencia comunicativa en la lengua extranjera en general, se vislumbra más cómo una obligación para el docente que como hecho innovador, puesto que se ha de dar respuesta a las necesidades detectadas en el aula, transformando y adaptando la práctica educativa. Este hecho se vincula directamente con la investigación-acción docente, puesto que tanto la acción como la reflexión se orientan hacia una mejora continua en la praxis (Elliot, 1993; Kemmis y McTagart, 1988; Murillo, 2003).

Asimismo, por la observación directa de los grupos, por las entrevistas realizadas y acorde a los resultados arrojados por los cuestionarios utilizados en la investigación, se verifica que el estudiante de B1.1 del IC de Pekín se aleja del perfil del estudiante tradicional o confuciano (Ballard y Clanchy, 1991; Carson, 1992; Flowerdew, 1998; Fox, 1994; Hammond y Gao, 2002; Hu, 2002; Liu, 1998). Así pues, nos encontramos ante un alumno que puede definirse como más global, no tan fuertemente vinculado con la tradición, que comparte muchas de las características propias del *NML* y que, pedagógicamente, se encuadra dentro del nuevo modelo de

estudiante chino (Biggs, 1996; Chan y Rao, 2009; Clark y Gieve, 2006; Ryan y Louie, 2007; Shi, 2006; Watkins y Biggs, 2001).

Esta tesis doctoral corrobora la hipótesis planteada sobre el alumno de IC de Pekín y responde a la primera pregunta de investigación mostrando un estudiante abierto a otras metodologías de enseñanza no tan clásicas, que participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que desarrolla diversas estrategias de aprendizaje y en el que se encuentran otras motivaciones para aprender ELE/L2 más allá de la superación de un examen. No se han apreciado a lo largo de la experiencia ninguna reticencia ante las actividades de expresión e interacción oral, negando así la hipótesis previa al estudio. Asimismo, en este trabajo se confirma que los participantes son hablantes plurilingües, puesto que el español supone para todos ellos como mínimo su L3, mientras que en algunos casos se trata de su L4 o incluso su L5. Este perfil plurilingüe corrobora que los participantes están dentro de una sociedad dinámica, de carácter global, que además se benefician de las ventajas dentro que supone el conocimiento previo de otras lenguas dentro del proceso de adquisición de un nuevo idioma (Beguelín-Argimoz, 2013; Cáceres-Lorenzo, 2015; Cenoz y Jessner, 2000; Herdina y Jessner, 2000). Del mismo modo, se ratifica la mayoría de alumnado femenino frente al masculino en las aulas del IC de Pekín en todos los cursos y niveles, como mostraban los trabajos de Falero (2014), García (2015) y López Tapia (2012).

Por otra parte, en esta investigación se pueden contrastar los beneficios que aportan las comunidades virtuales de aprendizaje a los grupos sinohablantes de nivel B1.1 y que suponen una solución a los problemas detectados, permitiendo insertar en las aulas del IC de Pekín una propuesta *blended-learning* de una forma lógica y accesible. Como indican Coll, Bustos y Engel (2007) las citadas comunidades virtuales de aprendizaje son instrumentos que promueven y potencian el aprendizaje de sus miembros, utilizando recursos virtuales para reforzar y aumentar las redes de comunicación e intercambio con una finalidad o tarea concreta.

En este caso concreto, a lo largo de la exploración, se ha podido verificar que dichos grupos se convierten en unos espacios de interacción grupal que permiten la conexión y la comunicación entre sus miembros en cualquier momento y lugar. Además, los intercambios comunicativos entre los integrantes no se reducen exclusivamente a la resolución de las tareas propuestas por el docente, sino que se observan interacciones espontáneas sobre temas libres, normalmente relacionado con el

ocio, la actualidad y el planteamiento de dudas tanto al resto de la clase como al profesor. La comunicación puede realizarse de forma síncrona como asíncrona, a través de textos orales o escritos, incluyendo la posibilidad de adjuntar cualquier tipo de enlace, documento o imagen, lo cual, de forma adicional, convierte a estos grupos en una magnífica bitácora del curso, que permiten el seguimiento y la revisión de contenido, vislumbrándose opciones para poder plantear la metodología *flipped classroom.*

También, entre las numerosas ventajas, habría que mencionar que su uso no tiene costes adicionales ni para el estudiante ni para la institución, es una tecnología conocida por los participantes, no plantea dificultades añadidas, siendo extremadamente versátil, dado que diversos tipos de tareas pueden adaptarse en este formato. Igualmente, se comprueba que las relaciones entre los miembros se han visto fortalecidas, favoreciendo la creación de un sentimiento de grupo que ha involucrado positivamente a todos los participantes en la experiencia. Por ejemplo, este hecho se demuestra en la utilización mayoritaria del español como lengua de comunicación, ya que la comunidad virtual era considerada una extensión de la clase presencial, y, si bien la utilización del chino no estaba vetada, las producciones, tanto orales como escritas, en esta lengua han sido escasas, limitándose generalmente su uso a la realización de alguna consulta o traducción de términos. En el diseño del experimento subyacen los postulados constructivistas, donde todos aprenden de todos construyendo el conocimiento de una forma colectiva, lo que repercute en un refuerzo de la autoimagen del estudiante y del componente afectivo, en especial la motivación y la creación de emociones positivas, cuyos beneficios son altos en la adquisición lingüística (Arnold, 2000; Dörneyi, 2005).

Todas las características anteriormente descritas nos llevan a concluir que las comunidades virtuales de aprendizaje en *WeChat* son una potente plataforma de aprendizaje, viable y efectiva en el contexto en donde se enmarcan y que enlazan esta acción formativa con el aprendizaje móvil y sus características esenciales: espontaneidad, portabilidad, flexibilidad, ubicuidad y autonomía (Lara, 2012; Martín Monje, 2012; Miangah y Nezarat, 2012; Traxler, 2005). Además, por el tipo de acción formativa desarrollada se ve fortalecida la CD discente.

En relación con las notas de voz y dando respuesta a la segunda pregunta de investigación, se ha comprobado que son una excelente herramienta para el desarrollo

de la expresión e interacción oral y, de forma añadida, integrar la comprensión en el proceso, evitando así el trabajo aislado por destrezas. En primer lugar, aportan un hecho novedoso, puesto que ofrecen la posibilidad de trabajar la expresión oral en LE más allá del aula física, en un entorno familiar al estudiante y su contexto, lo que se traduce en un factor de éxito. Los estudiantes están familiarizados con este tipo de producciones en su L1 y en el diseño de las tareas se prestó atención a vincularlas con los contenidos de aprendizaje del curso. El objetivo era replicar en la L2 actividades que realizan en la lengua materna, pero adaptadas a su nivel de competencia. De esta manera, el hecho de poderlas recuperar y reproducirlas de forma ilimitada aporta una ventaja al proceso, pues facilita la comprensión, que además también se puede ver reforzada con la inclusión de imágenes.

La información cualitativa arroja datos sobre dichas ventajas y la novedad de usar las notas de voz para practicar los contenidos del curso de una forma efectiva, subrayando una sensación de mejora continua en las destrezas orales. Así pues, se neutralizan algunas de las dificultades metodológicas que la enseñanza comunicativa del español en contextos universitarios chinos presentaba según los estudios de Bega (2014), Galloso (2014); Lu (2011), Méndez Marassa (2009) y Sánchez Griñán (2008) y refuerza la importancia del contexto (Cortazzi y Jin, 2002) como elemento distintivo para la implementación y desarrollo de nuevas metodologías.

De forma general, los grupos que recibieron el tratamiento experimental obtuvieron una mejora cuantitativa en las calificaciones orales del examen final del curso, tal y como se preveía en las hipótesis iniciales. La nota media del *postest* de los grupos de control es negativa (-0,16) frente al *pretest* mostrando una involución; sin embargo, el mismo caso en los grupos con tratamiento arroja una mejora que se cuantifica en 1,72 puntos, dando respuesta así a la tercera pregunta de investigación de esta tesis doctoral.

Con relación al análisis ANCOVA, se confirmó que, de todas las variables que acompañan a los estudiantes de nivel B1.1 del IC de Pekín, fue la inclusión de las tareas orales en *WeChat* el factor más influyente en la mejora de los citados resultados, resolviendo la cuarta pregunta de investigación planteada y abriendo la opción futura de ampliar la experiencia a otros cursos y niveles.

Por consiguiente, todo el diseño de la investigación es una prueba de que existe una mejora en la expresión oral de los estudiantes, respondiendo al objetivo general de

la investigación. Además, como valor añadido, en esta tesis se propone una nueva clasificación sobre la historia y evolución de la enseñanza del español en China, pretendiendo tanto actualizar como aclarar la confusión en la literatura revisada. De esa manera se establecen cuatro etapas, siendo la primera de ellas la etapa de acercamiento (1952-1966); la segunda sería la época de claroscuros (1966-1986); posteriormente entre 1986 y 2005 se situaría la etapa de recuperación, para finalmente, a partir de esa fecha y hasta la actualidad, entrar en una época de consolidación.

Una de las limitaciones que hemos encontrado después de terminar este trabajo se refiere a la retroalimentación a las tareas orales en *WeChat*. Al finalizar el curso, en la fase de revisión del mismo, todos los miembros de los grupos experimentales recibieron las calificaciones de las tareas realizadas, mientras que algunos participantes pidieron aclaración y revisión directa sobre sus producciones. El objetivo de la investigación estaba más orientado hacia el desarrollo y la ejercitación de las destrezas orales, en intentar aumentar el tiempo de exposición y práctica en la lengua extranjera y en el desarrollo general de la competencia comunicativa, más que en la corrección lingüística en sí. A lo anterior se deben añadir las limitaciones registradas al realizar nuestra investigación, como por ejemplo la imposibilidad de crear todos los grupos, y que invitan a la realización de otras exploraciones sin estos condicionantes.

Aunque se valoró la posibilidad de ofrecer corrección mediante las transcripciones de las producciones, esta opción fue desechada por no adecuarse al sentido del experimento, así como por tener que emplear un canal diferente de comunicación. De la misma manera, haber facilitado un *feedback* oral inmediato en forma de nota de voz, hubiera supuesto enviar mensajes personales a los participantes, bien hacer correcciones colectivas, lo que habría contravenido el sentido origina del experimento; y, además, podría haber repercutido en una subida del filtro afectivo, afectando a la autoimagen y provocando algún tipo de ansiedad ante el error y su tratamiento.

Igualmente, habría que señalar la imposibilidad de facilitar todo el corpus completo para elaborar esta tesis doctoral tanto por razones de buenas prácticas docentes como por la reglamentación en materia de protección de datos. Los estudiantes, al participar en el experimento, fueron informados del procesamiento y análisis de sus producciones en *WeChat*, así como de la consiguiente creación de un corpus oral posterior que iba a ser evaluado. Asimismo, se les comunicó que sus datos

se iban a tratar de forma confidencial y que la participación, voluntaria, implicaba la aceptación de los citados términos. Por otra parte, la grabación y registro por cualquier medio dentro de cualquier aula del IC implica gestionar una serie de autorizaciones y permisos, lo que podía dificultar y ralentizar la investigación, motivo por el cual, no es posible ofrecer el corpus oral del *pretest* y *postest*, y sí el realizado en la modalidad bimodal. Para complementar la investigación se ha obtenido el permiso para poder ofrecer un ejemplo de *postest* como modelo, dado que por política de centro no se puede hacer público dicho material de evaluación.

Siguiendo a Latorre, Rincón y Arnal (1996) un estudio de casos es el método apropiado para realizar estudios a pequeña escala; en esta ocasión, los resultados de la investigación trazan un perfil actualizado del estudiante chino presente en las aulas del IC de Pekín, mostrando a sujetos hiperconectados cuyo interés personal se antepone al académico y al profesional a la hora de aprender español, hecho que ha de tenerse en cuenta para la selección y diseño de contenidos educativos. Igualmente, a partir de este momento, dentro de la comunidad investigadora del contexto sinohablante y asiático es necesario difundir los hallazgos obtenidos, para que pueda ser replicado dentro de otros contextos, especialmente el universitario, con el propósito de intentar establecer generalizaciones, así como corroborar o refutar las evidencias presentadas. Además, en el caso específico del IC de Pekín, se constata la necesidad de incluir y potenciar la CD dentro del currículo, adaptándonos a las demandas y necesidades de los aprendientes, renovando materiales y ofreciendo nuevas propuestas formativas. Asimismo, después de los resultados obtenidos, es muy valorable extender esta propuesta bimodal a todo el nivel B1 del IC de Pekín, realizando cursos de capacitación profesional a los docentes.

Por último, otra de las futuras líneas de investigación que se esbozan en este trabajo dentro de una metodología centrada en el alumno, sería estudiar el papel de la percepción de este como retroalimentación para el profesor, siempre con una finalidad constructiva y de mejora para la calidad de la enseñanza, puesto que nos puede aportar pautas que sirvan para diagnosticar la situación de clase, así como revelar nuevas tendencias e implicaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

Adams, M. J. y Starr, B. J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de psychologie, 356*, 695-704.

Adams Becker, S., Freeman, A., Giesinger Hall, C., Cummins, M. y Yuhnke, B. (2016). *NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *7*.

-----. (2010). Educación 2.0. En C. Barba y S. Cappella (Coords.), *Ordenadores en el aula. La clave es la metodología* (pp.19-32). Barcelona: Graó.

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci. (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaziones e l'interculturalità nella scuola* (pp.19-30). Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi.

-----. (2013). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Penessi, D. Sobrino y A. Vázquez. (Eds.), *Tecnologías emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Adell, J. y Sales, A. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. En J. Cabero Almenara, y otros (Eds.), *Las Nuevas tecnologías para la mejora educativa* (pp.351-372). Sevilla: Kronos.

Alemany, D. (2007). Blended Learning: Modelo virtual presencial de aprendizaje en entornos educativos. En R. Roig Vila, S. Mengual Andrés y F. Pastor Verdú. (Eds.), Actas *TIC@aula 2007*. Recuperado de http://www.dgde.ua.es/congresotic/public_doc/pdf/31972.pdf [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Algué, L. (2015). *Usos de WeChat en la clase de ELE: propuesta didáctica* (Memoria de Máster). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2015bv16/2015bv-16-16-lluis-algue sala.pdf?documentId=0901e72b81cbbff2 [Fecha de consulta: junio, 2017].

Alonso, E. (1994). *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*. Madrid: Edelsa.

Alonso, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión Lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 31-32*, 5-19.

Álvarez Júlvez, P. (2015). Tecnologías emergentes aplicadas a la enseñanza de lenguas. *Flores de nieve, 35*. Recuperado de http://www.floresdenieve.cepe.unam.mx/provisional/cepe-c-pilar-invierno-2016.php [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, 41*. Paris: OECD Publishing.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press

Ambassade de France en Chine. (2016). *La Francophonie dans le monde et en Chine.* Recuperado de http://cn.ambafrance.org/La-Francophonie-dans-le-monde-et-en-Chine [Fecha de consulta: febrero, 2016].

Andreou, G., Vlachos, F. y Andreou, E. (2005). Affecting factors in second language learning. *Journal of Psycholinguist Research, 34*(5), 429-438.

Anglada, M. y Morales, Y. (2014). La generación Baidu. Competencia digital de los universitarios chinos de español: el caso de Nanjing. *SINOELE. Revista de Enseñanza de Español a Sinohablantes*, *11*, 16-28. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/11/Articulos/anglada_garcia_15-28.pdf [Fecha de consulta: junio, 2017]

Aiyun, D. (2006). Teaching techniques to improve Chinese students listening and speaking competence in English. *CELEA Journal, 29*(1), 21-27.

Araujo, J. C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa, 49*, 1-27.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP

Arriaga, N. (2002). China estudia español. *China Hoy*. Recuperado de http://www.chinatoday.com.cn/hoy/2k209/09.htm [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Badii, M. H., Castillo, J. y Wong, A. (2008). Uso de Análisis de Covarianza (ANCOVA) en investigación científica. *Innovaciones de Negocios, 5*(1), 25 -38.

Ballard, B. y Clanchy, J. (1991). *Teaching students from overseas: A brief guide for lecturers and supervisors.* Melbourne: Longman Cheshire.

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela, 47*, 5-36. Madrid: SGEL, Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Bárcena, E. *et al.* (2015). State of the art of language learning design using mobile technology: sample apps and some critical reflection. En F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, y S. Thouësny. (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 36-43). Dublin: Researchpublishing.net.

Bartolomé, A. (1995). Los ordenadores en la enseñanza están cambiando. *Aula de innovación educativa, 40-41*. 5-9.

-----. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23*, 7-20.

Bausela Herrara, E. (2004). La docencia a través de la investigación – acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45393698/Bausela-4.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477993438&Signature=GocKq0ncAgcVmwSmV5ViCKaAWaM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_DOCENCIA_A_TRAVES_DE_LA_INVESTIGACION.pdf [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System, 31*(1), 13–28.

Bega, M. R. (2014). *Enseñar lengua española en China: análisis de los problemas lingüísticos, comunicativos y metodológicos* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.

-----. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomázein, 2*(32), 227-238.

Béguelin-Argimón, V. (2013). El español como segunda o tercera lengua extranjera: algunos objetivos específicos. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 199-207). Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Bentley, J. (2014). *Meeting with TEFL/TESOL professionals from around the globe to promote English language education.* Recuperado de https://www.internationalteflacademy.com/blog/bid/205659/Report-from-

TESOL-2014-1-5-Billion-English-Learners-Worldwide [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Belloch, C. (2010). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Unidad de tecnología Educativa. Universidad de Valencia. Recuperado de: http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Bialystok, E. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research, 13*, 95-115.

Biggs, J. (1994). What are effective schools? Lessons from East and West (The Radford Memorial Lecture). *Australian Educational Researcher, 21*, 19-39.

-----. (1996). Western misperceptions of the Confucian heritage learning culture. En D.A Watkins y J.B Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, contextual and psychological influences* (pp. 45-67). Hong Kong y Melbourne: CERC y ACER.

-----. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn´t matter? *International Journal of Educational Research, 29*, 723-738.

Blanco, J. M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania, 96*(1), 97-109. Recuperado de https://muse.jhu.edu/journals/hispania/v096/96.1.pena.pdf [Fecha de consulta: febrero, 2017]

-----. (2014). ¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. FIAPE. *Actas del V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Blázquez, F. y Alonso, L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 34*, 205-215.

Blommfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos. (Primera edición en 1933).

Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. En D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp.133-159). Mahway, NJ: Erlbaum.

Borrás, I. (1997). Enseñanza y aprendizaje por la Internet: una visión crítica. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 9, 5-13.

Bozdogan, D. (2015). MALL revisited: current trends and pedagogical implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 195*, 932-939.

Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, *2*(2), 87-97.

Brazuelo, F. y Gallego, D. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educar em Revista, 4*, 99-128.

Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: a selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012. *Language Learning & Technology, 17*(3), 157–224.

-----. (2014). The reality of MALL project implementations: Still on the fringes. *CALICO Journal, 31*(1), 43-65.

Butler-Pascoe, M. E. (2011). The history of CALL: The intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT) 1*(1), 16-32.

Cabero, J. (2004). Las TICS como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía, 194*, 13-19.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2010) Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 34*, 1-10.

-----. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista LASALLISTA de investigación, 12*(2), 186-193.

Cáceres Lorenzo, M. T. (2015) Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: the relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness, 24*(3), 255-272.

Cáceres-Lorenzo, M. T., Salas-Pascual, M, Alfonzo-de-Tovar, I. C., Yaiza Santana-Alvarado, Y., Cristina Santana-Quintana, C. y María-Jesús Vera-Cazorla, M. J.

(2017). Learning indicators of a foreign language in Spanish public university. Case study. *Journal of Language and Linguistic Studies Journal of Language and Linguistic Studies*, *13*(1), 62-74. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140422.pdf [Fecha de consulta: noviembre, 2017].

Cáceres Lorenzo, M. T. y Santana Alvarado, Y. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, *21*, 227- 244.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N. L. Gagé (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp.171-246). Chicago: Rand McNally.

Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza del lenguaje basada en tareas. *Comunicación, lenguaje, y educación*, *7-8*, 33-53.

Cano Ginés, A. (1996). La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas. *Frecuencia – Revista de didáctica – Español como lengua extranjera*, *2*, 38-41.

Cano Ginés, A y Rodríguez Gómez, M.C. (2015). Tecnología en, con y para la instrucción gramatical: perspectiva del alumno ELE. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada em el alumno, XXV Congreso Internacional de ASELE* (pp.203-212). Madrid: ASELE.

Canós, L., Ramón, F. y Albadalejo, M. (2008). Los roles docentes y discentes ante las nuevas tecnologías y el proceso de convergencia europea. En AIDU (Eds), *Comunicaciones y resúmenes del V Congreso Iberoamericano de docencia universitaria* (p.388-390). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Cao, Z. y Xue, H. (2014). China's digitals: connected individuals. *Win-Win, Special Edition, 2*, 23-28.

Carson, J. (1992). Becoming biliterate: first language influences. *Journal of Second Writing, 1*, 37–60.

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.

Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.

-----. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

-----. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Castañeda, L.; González, V. y Serrano, J. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En Martínez, F. e I.M Solano (Coords.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red.* Alicante: Marfil.

Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (Ed.), *Aprendizaje con redes sociales* (pp. 17-40). Sevilla: MAD.

Castaño, C., Maiz, I., Palacio, G. y Villaroel, J. D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Editorial Síntesis.

Castellotti, V. (Ed.) (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Vol. Nº 1. La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castrillo, M. D., Martin-Monje, E. y Bárcena, E. (2014). New forms of negotiating meaning on the move. *IADIS Int. J. WWW/Internet* 2014, *12*, 51–67.

Centro Virtual Cervantes. (2017). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. y. Jessner, U. (2000*). English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Chan, C. K. y Rao, N. (2009). *Revisiting the Chinese learner: changing contexts, changing education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.

Chee, K. N., Yahaya, N., Ibrahim, N. H. y Noor Hassan, M. (2017). Review of mobile learning trends 2010-2015: A meta-analysis. *Educational Technology & Society*, *20*(2), 113–126.

Cheng, L. (2016). A study of Chinese engineering students' communication strategies in a mobile-assisted professional development course. *The EuroCALL Review 24*(2), 24-31.

Cheng, M. H. M y Wan, Z. H. (2016). Unpacking the paradox of Chinese science learners: insights from research into Asian Chinese school students' attitudes towards learning science, science learning strategies, and scientific epistemological views. *Studies in Science Education*, *52*(1), 29-62.

Chinnery, G. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, *10*(1), 9-16.

Chiu, C. (2009). Facilitating Asian students' critical thinking in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, *40*(1), 42–57.

Clark, R. y Gieve, S. (2006). On the discursive construction of the Chinese learner. *Language, Culture and Curriculum*, *19*(1), 54-73.

Claudio, G. (2009). China, 30 años de crecimiento económico. *Anuario jurídico y económico escurialense*, *42*, 463-480.

Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism*, *1*(2), 95-116.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, *6th Edition*. London: Rouledge.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, *25*, 1-24.

-----. (2008). Aprender y enseñar con TIC: expectativas, realidades y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *72*, 17-40.

-----. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección Metas Educativas 2021* (pp.113-126). OEI y Fundación Santillana.

Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll, y E. Monereo (Eds.), *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 299-320). Madrid: Morata.

Collin C., Kenway J. y McLeod J. (2000). *Factors influencing the Educational Performance of Males and Females in School and Their Initial Destinations after Leaving School*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Conner, M. L. (2013). *Informal Learning*. Recuperado de http://marciaconner.com/resources/informal-learning/ [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2014). *Nuevo Aula Internacional 3*. Barcelona: Editorial 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.

Cortés, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE. *Carabela, 52*, 77-98.

-----. (2009a). Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez Griñán y M. Melo (Coord.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Argentina: Ediciones Voces del Sur.

-----. (2009b) De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *Actas de las II Jornadas de Formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del Español en China. Suplementos MarcoELE, 8*, 1-18.

-----. (2010). ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE? En SinoELE (Ed.), *Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China* (pp.1-32). Pekín: Suplementos SinoELE.

Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41*, 469-512.

Cruz, R. E., Lara, S. y Naval, C. (2010). Conceptos y aplicaciones de la web 2.0. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte y Ch. Sádaba (Eds.), *Educar para la comunicación y la cooperación social* (pp. 139-150). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.

Cui, G. (2014). An experimental research on blended learning in the development of listening and speaking skills in China. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 32*(4), 447-460.

Da, J. y Wang, L. (2014). *Using WeChat for Chinese language teaching and learning*. TCLT8 Workshop, June 2014, Tufts University.

Dahlin, B. y Watkins, D. (2000). The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 65-84.

Dashtestani, R. (2016). Moving bravely towards mobile learning: Iranian students' use of mobile devices for learning English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning,* 29*(4),* 815-832.

Davies G., Walker R., Rendall H. y Hewer S. (2012). Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4. En G. Davies (Ed.), *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)* (en línea). Slough, Thames Valley University [Online]. Recuperado de http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm [Fecha de consulta: mayo, 2017]

De Haro, J. J. (2009). *Microblogging para la educación*. Recuperado de http://jjdeharo.blogspot.com.es/2009/08/microblogging-para-la-educacion.html [Fecha de consulta: mayo, 2017]

-----. (2010). Redes sociales en educación. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte y C. Sádaba (Eds.), *Educar para la comunicación y la cooperación social* (pp. 203-215). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra.

Delcloque, P. (2000). *History of CALL*. Recuperado de http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Del Moral, M. y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magíster. Revista Miscelánea de Investigación, 23*, 59-70.

Denyer, M. (1999). *La lectura una destreza cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Ding, X. W. (2016). The effect of Wechat-Assisted problem-based learning on the critical thinking disposition of efl learners. *IJET, 11*(12), 23-29.

Dong, Y. (1999-2007). *Español Moderno*. (7 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*, 273-284.

-----. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

-----. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

-----. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Du, H. (2012). College English teaching in China: responses to the new teaching goal. *TESOL in Context, 22*(3), 1-13.

Duman, G., Orhon, G. y Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL, 27*(02), 197-216.

Ehrman M. L. y Oxford R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal, 74*(3), 311–327.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata

Escobar, P. (2004). Para aprender a hablar hay que querer decir algo. *Glosas Didácticas, 12*, 81-90.

Espuny, C., González, J., Lleixà, M. y Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8*(1), 171-185.

Estaire, S. (1999). *Tareas para Hacer Cosas en Español: Principios y Práctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras mediante Tareas*. Madrid: Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija.

-----. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoEle Revista de Didáctica de ELE, 12*, 1-19.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación, 7-8*, 54-90.

European Parlament and the Council. (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/ce). Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/txt/html/?uri=celex:32006h0962&from=es [Fecha de consulta: junio, 2017].

Falero, F. J. (2014). *Desarrollo de las destrezas orales a través de la tecnología: la aplicación Weixin y sus posibilidades en estudiantes chinos de español nivel A2* (Memoria de Máster). UNED, Madrid. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:87688ebd-5375-44e8-9da8-

ed892730559e/2014-bv-15-33-franciscojavierfalero-pdf.pdf [Fecha de consulta: junio, 2017].

Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar, 38*, 243-258.

Fanego, I. y Lucas, T. (2016). *Por qué WeChat es el fenómeno más impresionante en móvil del mundo actualmente*. Recuperado de https://www.xatakamovil.com/aplicaciones/por-que-wechat-es-el-fenomeno-mas-impresionante-en-movil-del-mundo-actualmente [Fecha de consulta: junio, 2017].

Fang, F. (2010). A discussion on developing students' communicative competence in college English teaching in China. *Journal of Language Teaching and Research, 1*(2), 111-116.

Ferrari, A., Punie, Y. y. Redecker, C. (2012). Understanding digital competence in the 21st century: an analysis of current frameworks. En A. Ravenscroft. S. Lindstaedt, C. D. Kloos y D. Hernández-Leo (Eds.), *Proceedings EC-TEL 2012. LNCS* (pp. 79–92). Heidelberg: Springer.

Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. En VV.AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000* (pp. 229-298). Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés.

Fox, H. (1994). *Listening to the world: cultural issues in academic writing*. Urbana, IL: National Conference of Teachers of English.

Flowerdew, L. A. (1998). Cultural perspective on group work. *ELT Journal 52*(4), 323-328.

Fu, J. H. (2013). ICT in education: a critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 9*(1), 112-125.

Fundación Telefónica. (2013). *Guía mobile learning* [*Mobile Learning Guide*]. Recuperada de http://curalia.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2013/01/Guia_MobLearning.pdf [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Galindo Merino, M. M. y Díez Fuentes, F. (2016). Género y aprendizaje de idiomas. En R. Roig-Vila, J. E. Blasco Mira, A. Lledó Carreres y N. Pellín Buades (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos,*

Propuestas y Acciones (pp.2182-2194). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

Galvin, K. (1988). *Listening by Doing: Developing Effective Listening Skills*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.

Galloso, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 1*, 115-132.

Gamper, J. y Knapp, J. (2002). A Review of Intelligent CALL Systems. *Computer Assisted Language Learning, 15*(4), 329–342.

Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar, 37*, 41-64.

Gao, Y. y Zhang, D. (2010). Influential Factors in Oral English Learning. *Asian Social Science, 6*(12), 70-72.

García Areito, L. (1994) *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.

-----. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.

-----. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.

-----. (2007b). Web 2.0 Vs. Web 1.0. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED). Octubre.* Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20094/web2vs1.pdf [Fecha de consulta: marzo, 2017]

García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2008). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En VV.AA., *Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, SPDECE 2007 Bilbao* (en línea). Recuperado de http://ceur-ws.org/Vol-318/ [Fecha de consulta: noviembre, 2017]

García, L. (2015). *La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales* (Memoria de Máster). UNED, Madrid. Recuperado de www.mecd.gob.es/dam/jcr:b9341e6a-2769-4654-b536-01467c54d598/2015-bv-16-31-loreto-garcia-pardo-pdf.pdf [Fecha de consulta: abril, 2017]

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. y Maclntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language leaming. Part 1: Affective variables. *Language Teaching, 26*, 1-11.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez Castilla, M. y Simón Blanco, T. (1996). *Profesor en acción. Vol. 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.

Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. A*cción pedagógica, 11*(1), 48-59.

Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitario. *La Cuestión Universitaria, 7*, 48-59.

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology, 15*(2), 2-11.

Goethe Institut. (2015). *German as a foreign language worldwide: 2015 survey*. Recuperado de https://www.goethe.de/en/spr/eng/dlz.html [Fecha de consulta: febrero 2016]

González Puy, I. (2012). *El español en China*. En VV.AA., *El español en el mundo. Anuario 2012* (en línea). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p02.htm#np20. [Fecha de consulta: marzo 2016]

Green, J. y Oxford R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly, 29*, 261-297.

Griffith, S. y Liyanage, L. (2008). An introduction to the potential of social networking sites in education. En I. Olney, G. Lefoe, J. Mantei y J. Herrington (Eds.), *Proceedings of the Second Emerging Technologies Conference 2008* (pp. 76–81). Wollongong: University of Wollongong

Gros, B. (2008). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa, 162*, 44-50.

-----. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC

Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso, 32*, 75-93.

Guo, Y. (2016). The impact of the market economy on English teacher. En S. Guo y Y. Guo (Eds.), *Spotlight in China: changes in education under China´s market economy* (pp.119-136). Rotterdam: Sense Publishers.

Halaweh, M. (2013). Emerging technology: What is it? *Journal of Technology Management and Innovation, 8*(3), 108-115.

Halpern, J. Y. (1986). Reasoning about knowledge: an overview. En J. Y. Halpern (Ed.), *Proceedings of the 1986 Conference on Theoretical Aspects of Reasoning About Knowledge* (1-18). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers.

Hammond, S. y Gao. H, (2002). Pan Gu's paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning. En X. Lu, W. Jia y R. Heisey (Eds.), *Chinese communication studies: contexts and comparisons* (pp. 227-244). Westport: Ablex.

Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. *ReCall, 15*(1), 21-36.

Harrington, M. (1996). Intelligent Computer-Assisted Language Learning. *On-Call, 10*(3), 2-9.

Hartwell, L. M. y Zhou, B. (2013). A Chinese-French case study of English language learning via Wikispaces, Animoto and Skype. En L. Bradley y S. Thouesnay (Eds.), *20 Years of EUROCALL: learning from the past, looking for the future. Proceeding of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (pp.106-111). Dublin:Voillans.

Heift, T. (2003). Multiple learner errors and meaningful ICALL Systems. *CALICO Journal, 20*(3), 533–548.

Heil, C., Wu, J., Lee, J. y Schmidt, T. (2016). A Review of Mobile Language Learning Applications: Trends, Challenges, and Opportunities. *The EuroCALL Review, 24*(2), 32-50.

Helsper, E. J. y Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal, 36*(3), 503 -520.

Herdina, P. y Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz y U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language* (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hernández Sampieri, R., Fernández- Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Higueras, M. (2004). Internet en la enseñanza del español. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp.1067- 1085). Madrid: SGEL.

Ho, E. (2009). Characteristics of East Asian learners: what we learned from PISA. *Educational Research Journal*, *24*(2), 327-348.

Horn, M. B. y Staker, H. (2014). *Blended: using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.

Hsiao, D. L. (2013). Podcasts y a hablar por hablar: cómo se pide y se presta ayuda en una intervención de ELE. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 22*, 54-72.

Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in china. *Language, Culture and Curriculum, 15*(2), 93-105.

Huang, Q. (2012). Action research on motivation in English reading. *Theory and Practice in Language studies*, *2*(8), 1755-1760.

Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China. En VV. AA., *Actas de FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (en línea). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/comunicaciones/15.-la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei.pdf?documentId=0901e72b81ec605c [Fecha de consulta: marzo 2017]

Hubbard, P. (2006). Evaluating CALL software. En L. Ducate y N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* (pp.313-338). San Marcos: CALICO.

Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. London: Pearson Education.

Hyman, J. A., Moser, M. T. y Segala, L. N. (2014). Electronic reading and digital library technologies: understanding learner expectation and usage intent for mobile learning. *Educational Technology Research and Development, 62*, 35- 52

Ibáñez A., Vermeulen, A. y Jordano, M. (2015). *Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral*. *RIED Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, *19*(1), 63-81.

Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R y Zangaro, M. (2008). La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials. En VV.AA., *V Jornadas de*

Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en línea). La Plata: Departamento de Sociología. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6146/ev.6146.pdf [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes Madrid. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

-----. (2007). *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés.

-----. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.

-----. (2014). *Plan curricular del IC de Pekín*. No publicado. Pekín: Instituto Cervantes.

-----. (2016). *El español una lengua viva: Informe 2016.* Madrid: Departamento de comunicación digital del Instituto Cervantes.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del profesorado (INTEF). (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Internet World Stats. (2016). *Internet world users by number. Top 10 languages*. Recuperado de www.internetworldstats.com/stats7.htm [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. y Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis. *Studies in second language acquisition, 16*(1), 73-98.

Issa, T, Isaías, P. y Kommers, P. (2016). *Social networking and education. Global Perspectives*. New York: Springer.

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Becky, D. H., Herr-Stephenson, B., Lange, P., Pascoe, C. J y Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: summary of findings from the digital youth project.* Cambridge: The MIT Press.

Jardines, F. J. (2009). Desarrollo histórico de la educación a distancia. *Innovaciones de Negocios, 6(2),* 225 -236.

Jáuregui, K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. En E. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE. Plurilingüismo y enseñanza de E/LE en contextos multiculturales* (pp. 5-16). Madrid: Centro Virtual Cervantes.

Jie, Z. (1999). How can a chinese teacher of English succeed in oral english classes? *The Internet TESL Journal, V* (7), en línea. Recuperado de http://iteslj.org/Articles/Zhou-SuccessulTeacher.html[Fecha de consulta: febrero, 2017]

Jiménez, C. C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Jiménez, E. (2010). Factor de género en el proceso de adquisición de lenguas: revisión crítica de los estudios interdisciplinares. *Linred: lingüística en la Red, (8).*

Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology, 21*(1), 60-99.

Johnson, L., Adams, S. y Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media.

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Johnson, L., Levine, A. y Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

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.

Jordano, M., Castrillo, M. D. y Pareja Lora, A. (2015). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19*(1), 25-40.

Judd, E., Tan, L. y Walberg, H. (2002). *Teaching additional languages: educational practices series*. Brussels: International Academy of Education.

Keith, N. K. y Simmers, C. S. (2013). Adapting the marketing educational environment for multi-cultural millennials: The Chinese experience. *Academy of Educational Leadership Journal, 17*(3), 83-92.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman House, Burnt Mil.

Krashen, S., Long, M. y Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly, 13*, 573-582.

Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: japanese female students' attitudes towards english learning. *Gender and Education, 14*(2), 181-197.

Kukulska-Hulme, A. (2013). Mobile-assisted language learning. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3701-3709). New York: Wiley.

Kukulska-Hulme, A. y Traxler, J. (2005). *Mobile learning: a handbook for educators and trainers.* London & New York: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly, 37*(4), 709-719.

Lai, M.L. (2007). Gender and language attitudes: a case of postcolonial Hong Kong. *International Journal of Multilingualism, 4*(2), 83-116.

Lam, T. y Leung, L. (2017). *Understanding China's new consuming class - the millennials.* Hong Kong: The Fung Business Intelligence.

Lamarti, R. (2011). Del sinograma a la letra. *SinoELE Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino, 4*, 46–53.

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.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lavín-Mera, P., Moreno-Ger, P. y Fernández-Manjón, B. (2008). Development of educational videogames in M-Learning contexts. En *Digital Games and Intelligent Toys Based Education, 2008 Second IEEE International Conference on* (pp. 44- 51) [en línea].

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Leung, F. K. S. (2001). In search of an East Asian identity in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics, 47*, 35–51.

Levy, M. (1997). *CALL: Context and conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.

Li, X y Jia, X. (2006). Why don´t you speak up? East Asian student participantion paterns in American and Chinese ESL classrooms. *Intercultural Communications Studies, XV*(I), 192-206.

Lightbown, P. M. y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lin, C. H. (1989). *Comparación fonética entre el chino y el* español (Tesina de Máster). Universidad Fu Jen, Taipéi.

Lin, C. H., Warschauer, M. y Blake, R. (2016). Language learning through social networks: perceptions and reality. *Language Learning & Technology, 20*(1), 124–147.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal, 52*(1), 3-10.

Liu, H. M. y Jiang, X. Y. (2015). A design and teaching practice of college English teaching based on WeChat platform. *Foreign Language and Literature, 31*, 138-143.

Liu, M. (2005). Reticence in oral English language classrooms: A Case Study in China. *TESL Reporter, 38*(1), 1-16.

Liu, P. (2009). Case study of factors affecting Chinese students' English communication performance. *Canadian Social Science, 5*(5), 70-88.

Liu, X. Toki, E. y Pange, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: a comparative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 1167-1176.

Lu, R. L., Goodale, T. A. y Guo, Y. B. (2014). Impact of videoconference with native English speakers on chinese EFL learners' oral competence and self-confidence. *Open Journal of Social Sciences, 2*, 54-60.

López García, A. (2002). *Comprensión oral del español. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE.* Madrid: Arco/Libros.

López Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum, 6*, 99-114.

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, Barcelona. Recuperado de www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Francisco-Javier-L-pez-Tapia.html [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y adicionales. El proceso de comprensión escrita* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Lu, J. (2005). La enseñanza del español en China. En N. Ignatieva y V. Zamudio (Eds.), *Las lenguas en un mundo cambiante*. *Selección de textos del No. 11 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (pp. pp. 68-83). México D.F: CELE.

-----. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico, 11*(32), 45-56.

-----. (2011). Distancia lingüística: observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China. En N. M. Contreras e I. Sánchez (Eds.), *Actas del I y II Encuentros de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje* (pp.242-259). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

-----. (2014). La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China. En VV.AA., *El español en el mundo. Anuario 2014*. Madrid: Instituto Cervantes, Boletín Oficial del Estado.

Luchini, P. L. (2004). Developing oral skills by combining fluency with accuracy focused tasks: a case study in China. *Asian EFL Journal, 6*(4), 1-20.

Luo, H. y Yang, C. (2016). Using WeChat in teaching L2 chinese: an exploratory study. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching, 7*(2), 82-96.

Llamazares, O. (2012). *Cultura de negocios en China: 10 elementos.* Recuperado de http://www.globalnegotiator.com/blog/cultura-de-negocios-en-china-10-elementos/ [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Llorente, M. (2006). El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 20,* 1-24.

Macaro, E. (Ed.). (2010). *Continuum companion to second language acquisition.* New York: Bloomsbury Publishing.

Madrid, D. (1995). Internal and external factors in language teaching. En VV.AA., *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses* (pp. 59-82). Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Majó, J. y Marques, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.

Malik, M. A y Sang, G. (2016). Students' oral involvement in the Chinese university classroom: a comparison between classes of Chinese and international students. *International Journal of Research Studies in Education, 6*(1), 19-28.

Marqués, P. (2002). Usos educativos de Internet, ¿la revolución en la enseñanza? En *La revolución educativa en la era Internet* (en línea). Recuperado de http://peremarques.pangea.org/libros/revoledu.htm [Fecha de consulta: marzo, 2017]

-----. (2007). *La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. Recuperado de http://www.peremarques.net/web20.htm [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Martín, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo, 5*, 54-70.

Martín Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿El final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 7*, 203-212.

Martín Mora, J. (2013). El siglo XXI hablará español. *Escritura Pública, 83*, 36-39.

Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE Revista de didáctica, 5*, 1-18.

-----. (2009). Los modelos pedagógicos y la praxis en el aula. *Simposio 25 Años de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

Martínez Agudo, J. D. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura), 13*, 235-261.

Martínez Robles, D. (2007). *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: Editorial UOC.

Martínez, R y García-Beltrán, A. (2000). *Breve Historia de la Informática*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Marty, F. (1981). Reflections on the use of computers in second language acquisition. *System, 9*(2), 85–98.

Maxwell, C. (2016). *What blended-learning is and isn´t*. Recuperado de http://www.blendedlearning.org/what-blended-learning-is-and-isnt/ [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. Carabela, *48*.5-24.

Medina López, J. (1997). *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco / Libros.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

-----. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: SGEL.

Mendelson, D. J. (1994). *Learning to listen a strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.

Méndez Marassa, E. (2004). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios Específicos (Memoria de Máster). UNED, Madrid.

-----. (2007). Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China. *Tinta China*, *2*, 52-56.

-----. (2009). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*. Suplementos SinoELE, *1*.

Miangah, T. M. y Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *LJDPS, 3*(1), 309-319. Recuperado de: https://pdfs.semanticscholar.org/2902/cf4ef0284cb407e986ec2cbed96c7ddbfeb8.pdf [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Ministerio de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional, (2016). *The status of french in the world*. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/francophony/the-status-of-french-in-the-world [Fecha de consulta: febrero, 2017]

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.

Muñoz, M. (2010). Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español. *SinoEle Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*,

2, 1-13. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz_2.pdf [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 1*(2), 4-22. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf [Fecha de consulta: febrero, 2017]

-----. (2013). *Estudios de caso*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matter.

Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Barcelona: Ediciones B.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.

-----. (2003). *Practical English language teaching*. New York, N.Y.: Mc Graw Hill.

Oblinger, D. (2003). Boomers, gen-xers and millennials. *EDUCAUSE Review, 500*(4), 37-47.

O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software.* Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839 [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia* (2). Recuperado de http://www.um.es/ead/red/M2/ [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Otero, J. (2004). El español en Asia-Pacífico. *Anuario Asia-Pacífico, 1*, 413-424.

Pan, D., Hu, D. y Quan, Z. (2016). Construction of English listening and speaking community based on language learning SNS-WeChat. *College English Teaching & Research, 2,* 77-80.

Passerini, K. y Granger, M. J. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers & Education, 34*(1), 1-15.

Pastor, A. (24 de julio de 2017). El Instituto Cervantes abordará su expansión a Suiza, Corea y Senegal en 2018. *El Mundo*. Recuperado de http://www.elmundo.es/cultura/2017/07/24/5975da6f22601d6a3a8b4654.html

Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada, 10*, en línea. Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. y Majer, J. (2011). *Speaking and instructed foreign language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Pazos, M. (2012). La mediación lingüística en las clases de ELE de nivel inicial en el 'ensino básico' y el 'ensino secundário' en Portugal. En E. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE. Plurilingüismo y enseñanza de E/LE en contextos multiculturales* (pp. 682-693). Madrid: Centro Virtual Cervantes.

Peacock, M. y Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(2), 179-198.

Pedró, F. (2006). Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza. *Documento OECD-CERI.*

-----. (2009). *New millennium learners in higher education: evidence and policy implications*. Paris: OECD Publishing.

Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. En The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (IBE) (Eds.), *Educational practices series* (pp. 1–32). Geneva, Switzerland: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Peña, I., Córcoles, C. y Casado, C. (2006). El profesor 2.0: docencia e investigación desde la red. *UOC Papers, 3*. Recuperado de http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Pérez Villafañe, E. (2009). De China A España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano: un breve estudio de casos. *MarcoELE, Suplementos nº 8: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 1-38. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar. (Primera edición en 1936).

Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 879-897). Madrid: SGEL.

Ponce, I. (2012). *Monográfico: redes sociales*. Madrid: Observatorio Tecnológico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/104 [Fecha de consulta: 25 de mayo de 2017]

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon, 9*(5), 1-6.

Querol, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. M*arcoEle, Revista Didáctica de Español como Lengua Extranjera, 18,* 1-12.

Rajaram, K. y Bordia, S. (2013). East versus West: effectiveness of knowledge acquisition and impact of cultural dislocation issues for mainland chinese students across ten commonly used instructional techniques. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 7*(1), 1-24.

Rajaram, K. (2014). East versus West: the descendants of confucianism vs. evidence-based learning mainland chinese learners in pursuit of western-based education in Singapore. *Journal of Education & Human Development, 3*(1), 239-281.

Rao, Z. (2006). Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 27*(6), 491-508.

Real Decreto 1526/1999, de 1 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento del Instituto Cervantes, Boletín Oficial del Estado, Madrid. 12 de octubre de 1999, núm.244, pp. 36184-36190.

Richards, J. C. (2008). *Teaching speaking theories and methodologies.* New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J. y Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses

and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education, 13*(3), 134-140.

Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Chichester: Wiley.

Roca, J. y Manchón, R. M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum, 5*, 63-76.

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.

Ruipérez, G. (1997). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). *Carabela, 42*. 5-26.

-----. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp 1045-1059). Madrid: SGEL.

Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 2*(3), 98-103.

Russell, C. (2016). *New Youth: Understanding China´s Millenials. CKGSB Knowledge*. Recuperado de http://knowledge.ckgsb.edu.cn/2016/02/03/demographics/new-youth-understanding-chinas-millennials/ [Fecha de consulta: octubre, 2017]

Ryan, J. (2010). Chinese learners: misconceptions and realities. En J. Ryan y G. Slethaug (Eds.), *International education and the Chinese learner* (pp. 37-56). Hong Kong: Hong Kong University Press.

-----. (2016). 'Asian' learners or 'internationalised' learners? Taking advantage of international cultural academic flows. *East Asia, 33*, 9-24.

Ryan, J. y Louie, K. (2007). False Dichotomy? 'Western' and 'Confucian' concepts of scholarship and learning. *Educational Philosophy and Theory, 39*(4), 404-417.

Salashour, F. Sharifi, M. N y Salashour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70*, 634 - 643.

Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo, 20*, 81-104.

-----. (2005). Nuevos escenarios de aprendizaje. En *Grupo CIFO: IV Congreso de Formación para el Trabajo,* 421-431.

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

-----. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoque*. Madrid: SGEL.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Disponible en http://www.tdr.cesca.es/TDR-0731108134322/index_cs.html [Fecha de consulta: mayo, 2017]

-----. (2009a). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE, Suplementos nº 8: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 1-38. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/china/sanchezgrinan_estrategias.pdf [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

-----. (2009b). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en china. *MarcoEle. Revista de didáctica ELE, 8*, 1-40.

Santana Quintana, M. C. y Vera Cazorla, M. J. (2013). La utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 8,* 120-128.

Schulte, B. (2015). (Dis)empowering technologies: ict for education (ICT4E) in China, past and present. *Chinese Journal of Communication 8*(1), 59-77.

Scovel, T. (1988). *A time to speak. A psycolinguistic enquiry into the critical period for human speech*. Rowley: Newbury House.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. (Primera edición en 1969).

Shen, T. (2017). *Understanding China's millennials: the rise of digital native consumption*. Recuperado de http://technode.com/?s=Understanding+China%E2%80%99s+millennials%3A+the+rise+of+digital+native+consumption [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Shi L. (2006). The successors to confucianism or a new generation? A questionnaire study on chinese students' culture of learning english. *Language, Culture and Curriculum, 19*(1), 122-14.

Shin, J. S. (1999). Age factor in foreign language acquisition. *The SNU Journal of Education Research, 9*, 1-16.

Simons, G. F. y Fennig C. D. (2017). *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de http://www.ethnologue.com [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Singlenton, D. (1995). Introduction: a critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. En D. Singleton y Z. Lengyel (Eds), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (pp. 1-29). Clevedon: Multilingual Matters.

Si-Qing, C. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning, 40*, 155–187.

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México, D. F: Trillas. (Primera edición en 1981).

Smith, C. (2017). *83 amazing Wechat statistics (November 2016).* Recuperado de: http://expandedramblings.com/index.php/wechat-statistics/ [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó / ICE.

Solsona, C. (2008). El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una l2. En VV. AA., *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza* (pp.1-19). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Stanciu, A., Mihai, F. y Aleca, O. (2012). Social networking as an alternative environment for education. *Accounting and Management Information Systems, 11*(1), 56-75.

Statista. (2017). *Number of monthly active WeChat users from 2nd quarter 2010 to 3rd quarter 2016 (in millions).* Recuperado de https://www.statista.com/statistics/255778/number-of-active-wechat-messenger-accounts/ [Fecha de consulta: febrero, 2017]

Stevenson, H. W. y Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education?* New York: Simon & Schuster.

Stockwell, G. y Hubbard, P. (2013). *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. Recuperado de http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning [Fecha de consulta: abril, 2017]

Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children, 18*(1), 119-46.

Sweeney, P. y Moore. C. (2012). Mobile apps for learning vocabulary: categories, evaluation and design criteria for teachers and developers. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 2*(4), 1-16.

Swiatek M. A. y Lupkowski-Shoplik A. E. (2000). Gender differences in academic attitudes among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, *23*(4), 360-77.

Sze, P. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal*, *34*(2), 115-134.

Talaván, N. (2010). Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *EPOS, 26*, 198-216.

Talis. (2009). *OCDE. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Disponible (08/08/13) en: http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf- imprenta- 25- oct- 2010estudio- talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Tan, H. (2015). *China is losing interest in learning English.* Recuperado de http://www.cnbc.com/2015/11/02/china-boosts-chinese-usage-slips-in-global-english-proficiency-ranking.html [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Tan, J. (2011). Revisiting the Chinese learner: changing contexts, changing education. *Asia Pacific Journal of Education, 31*(2), 227-228.

Tang, T. y Williams, J. (2000). *Misalignment of learning contexts - an explanation of the Chinese learner paradox*. Queensland University of Technology, School of Economics and Finance: Discussion Papers and Working Papers Series.

Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: how the Net Generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.

Taylor, J. (2001). Fifth generation distance education. *E-Journal of Instructional Science & Technology, 4*(1), 1-14.

Tencent. (2016). *The 2016 WeChat data report*. Recuperado de http://blog.wechat.com/2016/12/29/the-2016-wechat-data-report/#more-4961 [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Toffler, A. (1970). *El shock del futuro.* Barcelona: Plaza & Janés.

Touron, J. (2015). *¿Cómo es el estudiante del siglo XXI?* Recuperado de http://www.javiertouron.es/2015/03/como-es-el-estudiante-del-siglo-xxi.html [Fecha de consulta: septiembre, 2017]

Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *En Proceedings of IADIS International Conference Mobile Learning* (pp. 261-266). Malta: IADIS Press.

Tuan, N. H. y Mai, T. N. (2015). Factors Affecting Students' Speaking Performance at Le Thanh Hien High School. *Asian Journal of Education Research, 3*(2), 8-23. Recuperado de http://www.multidisciplinaryjournals.com/wp-content/uploads/2015/03/FACTORS-AFFECTING-STUDENTS%E2%80%99-SPEAKING.pdf [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Tung, H. y Foo, J. (2015). *200 million trendsetters: china's millennials are shaping the global economy*. Recuperado de https://medium.com/@GGVCapital/200-million-trendsetters-china-s-millennials-are-shaping-the-global-economy-f52c392d54bb#.edglanc7z [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Unesco. (2017). *El aprendizaje móvil*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/m4ed/ [Fecha de consulta: mayo, 2017]

Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of L2 motivation. En T. Hickey y J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239-245). Dublin: IRAAL Multilingual Matters.

Valenti, P. (2002). La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo marco institucional. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, 2*. Recuperado de

http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/valenti.htm [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education, 9*(1), 73-91.

Van der Slik, F. W., Van Hout, R. y Schepens, J. (2015). The gender gap in second language acquisition: gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants from 88 countries with 49 mother tongues. *PLoS ONE, 10*(11), e0142056.

Varo, D. y Cuadros, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *RedELE, 25*. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/63450/2013-redele-25-02cuadros-varo-pdf.pdf?sequence=1 [Fecha de consulta: mayo de 2017]

Vázquez, A. I. y Cabero, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación, 26*, 253-252.

Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el desarrollo de una metodología ubicua en la Educación Superior. *Perspectiva Educacional, 54*(1), 149-162.

Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. (2011). *Educadores en red, elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas UNED.

Villar, N. (2016). *WeChat: por qué es la red social más completa del mundo.* Recuperado de http://www.infobae.com/america/tecno/2016/08/10/wechat-el-futuro-de-las-redes-sociales-llega-desde-china/ [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Wang, K. (2017). Status Quo and prospective of WeChat in improving Chinese English learners' pronunciation. *English Language Teaching, 10*(4), 140-149.

Wang, L. (2011). Foreign English teachers in the Chinese classroom: focus on teacher-student interaction. *The Journal of Asia TEFL, 8*(2), 73-93.

Wang, X. (2014). Improving English skills through video: a conversation-based curriculum for chinese EFL adult learners. University of San Francisco, Master's Projects. Paper 88.

-----. (2015). Improvement strategy based on oral business English in higher vocational college. En D. Tan (Eds.), *Engineering Technology, Engineering Education and*

Engineering Management. Proceedings of the International Conference on Engineering Technologies, Engineering Education and Engineering Management (pp.301-305). Leiden: CRC Press

Wang, Y., Fang, W., Han, J. y Chen, N. W. (2016). Exploring the affordances of WeChat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language Exchange. *Australasian Journal of Educational Technology, 32*(4), 18-37.

Wang, Y. y Sun, C. (2001). Internet-based real time language education: towards a fourth-generation distance education. *CALICO Journal, 18*(3), 539-561.

Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken english of chinese efl learners. *English Language Teaching, (7),* 110-118.

Ward, M. (2001). *Computer assisted language learning. A template for CALL programs for endangered languages.* Master's Thesis, Dublin City University. Recuperado de www.computing.dcu.ie/~mward/mthesis.html [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal, 53*, 61– 67.

Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching, 31*, 57-71.

Warschauer, M. y Meskill, C. (2000). Technology and second language learning. En J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (1996). *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Victoria, Australia: The Australian Council for the Educational Research.

-----. (2001). The paradox of the Chinese learner and beyond. En D. Watkins y J. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives* (pp. 3-23). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Wei, L. (2013). A study on ubiquitous English learning for policing. *Journal of Engineering (IOSRJEN), 3*(2), 1-5.

Wei, Y. y Zhang, L. (2013) The Survey on Barriers of Oral English Learning for College Students in China. *English Language Teaching*, *6*(6), 68-76.

Wong, N. Y. (1996). Asian learner: smarter or just works harder? Paper presented at the *8th International Congress on Mathematical Education*, Seville, Spain.

-----. (1998). In search of the "CHC" learner: smarter, works harder or something more? En H. S. Park, Y. H. Choe, H. Shin and S. H. Kim (Eds.), *Proceedings of the ICMI-East Asia Regional Conference on Mathematical Education* (Vol.1. pp. 85-98). Seoul: Korea National University of Education.

World Bank. (2016). *World Development Indicators. China*. Recuperado de http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?Code=CHN&id=556d8fa6&report_name=Popular_countries&populartype=country&ispopular=y[Fecha de consulta: junio, 2017]

Xu, Q. y Peng, H. (2017). Investigating mobile-assisted oral feed-back in teaching Chinese as a second language. *Computer Assisted Language Learning, 30*(3-4), 173-182.

Yang, D. y Puakpong, N. (2016). Effects of project-based learning on speaking abilities of non-english major chinese students. En *Proceedings of CLaSIC 2016 learning in and beyond the classroom: ubiquity in foreign language education* (pp.410-427). Singapore: National University of Singapore.

Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Yi, X., Ribbens, B. y Morgan, C. (2010). Generational differences in China: career implications. *Career Development International, 15*(6), 601-620.

Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE.

Yoshikawa, T. (2013). China becomes the world's top-ranking nation of Japanese-language learning. *Wochi Kochi Magazine.* Recuperado de http://www.wochikochi.jp/english/special/2013/12/china-becomes-the-worlds-top-ranking-nation-of-japanese-language-learning.php [Fecha de consulta: marzo, 2017]

Yurong, Z. y Nan, Y. (2008). The effects of affective factor on oral English fluency of college English students. *CELEA Journal, 31*(2), 107-116.

Zaidieh, A. J. (2012). The use of social networking in education: challenges and opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT), 2*(1), 18-21.

Zambrano, W. R, Medina, V. H. y Martín, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica, Revista de Investigación*, 51-61.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua, 12*, 75-81.

Zhang, L. (2016). Research on the practice of flipped class mode based on the platform of WeChat. *Journal of US-China Public Administration, 13*(5), 358-366.

Zhang, W, Fang, L. y Pan, Y. (2016). On the application of WeChat platform in the classroom teaching reform. En J. Wang, G. Chang y H. Zhou (Eds.), *Proceedings of the 2016 International Conference on Education, Management and Computer Science* (pp.88-91). Amsterdam: Atlantic-Press.

Zhang, Y. y Wang, J. (2009). A comparative study of NEST and NNEST classroom interaction in Chinese context. *Teaching English in China, 32*(2), 92-102.

Zhao, J. y Xu, F. (2010). The state of ICT education in China: A literature review. *Frontiers of Education in China, 5*(1), 50-73.

Zhao, P., Kynalahti, H. y Sintonen, S. (2014). Policies and strategies on Arts education with ICTS in Finland and China. *JEPPA Journal of Education Policy, Planning & Administration, 4*(1), 95-103.

Zhi, C. (2011). Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas. *SinoELE – Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino, 4*, 54-67.

Zoghi, M., Kazemi, S. A. y Kalani, A. (2013). The effect of gender on language learning. *Journal of Novel Applied Sciences, 2*(4), 1124-1128.

Índice de Abreviaturas.

AVE Aula Virtual de Español

ANCOVA Análisis de la Covarianza

ASTP *Army Specialized Training Program*

BYOT *Bring Your Own Technology*

CA Compresión Auditiva

CAI *Computer Assisted Instruction*

CALL *Computer Assisted Language Learning*

CCSE Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España

CD Competencia Digital

CELL *Computer Enhaced Language Learning*

CL Comprensión Lectora

CMC *Computer Mediated Communication*

Códígo QR Código *Quick Response*

DELE Diploma de Español como Lengua Extranjera

EAO Enseñanza Asistida por Ordenador

E-Commerce Comercio Electrónico

EE Expresión Escrita

EEE Examen de Español como Especialidad

E-learning *Electronic Learning*

ELAO Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador

ELE Enseñanza de Español Lengua Extranjera

EL2 Enseñanza de Segunda Lengua

EO Expresión Oral

EPA Entornos Personalizados de Aprendizaje

EVA Entorno Virtual de Aprendizaje

FORTRAN *Formula Translating*

HPC Hipótesis del Período Crítico

IC Instituto Cervantes

IC de Pekín Instituto Cervantes de Pekín

ICALL *Intelligent Computer Assisted Language Learning*

INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado

IPTS Instituto de Prospectiva Tecnológica

L1 Primera Lengua o Lengua Materna

L2 Segunda Lengua

L3 Tercera Lengua

L4 Cuarta Lengua

LM Lengua Meta (*Target Language*)

MALL *Mobile Assisted Language Learning*

MCER Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

M-learning *Mobile Learning*

NML *New Millennium Learners*

PCC Plan Curricular de Centro

PCIC Plan Curricular del Instituto Cervantes

PCIC Pekín Plan Curricular del Instituto Cervantes de Pekín

PLATO *Programmed Logic for Automatic Teaching Logic*

PLE *Personal Learning Enviroment*

PIRLS *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA *Programme for International Student Assessment*

PYMES Pequeña y Mediana Empresa

SI Sociedad de la Información

SIELE Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Extranjera

SMS *Short Message Service*

TELL *Technology Enhaced Language Learning*

TIC Tecnologías de la Información y Comunicación

TIMSS *Trends in International Mathematics and Science Study*

WELL *Web Enhaced Language Learning*

WALL *WeChat Assisted Language Learning*

Índice de tablas, ilustraciones y gráficos.

Tabla 1. Esquema del diseño de investigación. 33
Tabla 2. Distribución de los grupos participantes y asignación.. 35
Tabla 3. Tareas del docente a lo largo de la investigación.. 38
Tabla 4. Etapas, períodos y tecnología de la educación a distancia.. 91
Tabla.5. Diferencias entre Web 1.0 y Web 2.0..... 101
Tabla 6. Clasificación de herramientas y aplicaciones Web 2.0. 103
Tabla 7. Caracterización y diferencias entre estudiantes..... 119
Tabla 8. Tecnologías emergentes en educación en un plazo de 5 años..... 121
Tabla 9. Niveles comunes de referencia del *MCER*. 132
Tabla 10. Descripción global de competencias de un usuario de nivel B1 133
Tabla 11. Definición de las habilidades de expresión e interacción oral 134
Tabla 12: Definición de las dimensiones desde la perspectiva del alumno..... 135
Tabla 13. Niveles y cursos ofrecidos por el IC de Pekín..... 137
Tabla 14. Proporción de estudiantes de B1.1 en el IC de Pekín. 137
Tabla 15. Microblogging educativo 147
Tabla 16. Tipología de sitios de red social. 149
Tabla 17. Fonemas vocálicos en chino..... 160
Tabla 18. Fonemas consonánticos del español. 162
Tabla 19. Fonemas consonánticos del chino 163
Tabla 20. Las tareas lingüísticas y sus contenidos. 197
Tabla 21. Calificaciones medias..... 199
Tabla 22. Cuadro de calificación de las tareas orales. 201
Tabla 23. Moda de las Tareas Orales en el grupo experimental..... 201
Tabla 24. Ejemplo de calificación, 7 puntos. 202
Tabla 25. Ejemplo de calificación, 8 puntos. 204
Tabla 26. Ejemplo de calificación, 9 puntos. 205
Tabla 27. Ejemplo de calificación, 10 puntos. 207
Tabla 28. Muestra de calificación, 11 puntos..... 208
Tabla 29. Muestra de calificación 12 puntos..... 209
Tabla 30. Calificaciones del grupo de control y grado de mejora. 217
Tabla 31. Calificaciones del grupo experimental y grado de mejora 219
Tabla 32. Matriz de correlaciones con referencia al grado de mejora..... 223

Ilustración 1. Ejemplos de códigos QR de acceso al grupo y pantalla inicial. 39
Ilustración 2. Apariencia del chat con las notas de voz. 198

Gráfico 1. Matrículas totales del IC de Pekín en el período 2011-2016.. 62
Gráfico 2. Distribución por franja de edad de los estudiantes del IC de Pekín. 72
Gráfico 3. Distribución por sexos del alumnado.. 73
Gráfico 4. Edad de los participantes.. 174
Gráfico 5. Distribución por sexos 176
Gráfico 6. Lengua materna de los estudiantes 178
Gráfico 7. Número de lenguas extranjeras sin incluir el español.. 180
Gráfico 8. Nivel de inglés de los estudiantes 182
Gráfico 9. Conocimientos de otras lenguas extranjeras de los participantes 182
Gráfico 10. Estudios universitarios de los participantes 184
Gráfico 11. Razones por las que se estudia español 185
Gráfico 12. Horas de dedicación semanal al estudio del español 187
Gráfico 13. Usos de Internet. 188
Gráfico 14. Tiempo de uso de la aplicación *WeChat*. 190
Gráfico 15. Usos de *WeChat* 191
Gráfico 16. Dispositivos donde se usa *WeChat*. 192
Gráfico 18. Utilidad de las tareas.. 211
Gráfico 19. Similitud de las tareas con actividades relacionadas con la vida diaria.. .. 214
Gráfico 20. Cuadro de valoraciones de las tareas. 215
Gráfico 21. Histograma grado de mejora por sujetos. 221

ANEXOS.

Anexo I A. Grupo experimental. Cuestionario Perfil.

Cuestionario Perfil Previo ***Nombre***

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene?

¿Por qué estudia español?

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase?

¿Cuál es su lengua materna?

¿Cuántas lenguas extranjeras habla?

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☐ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☐ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....

¿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?

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos □ Leer noticias □ Jugar □ Compartir información □

Enviar dinero □ Conocer gente □ Compras □

Otro……

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito□ Con mensajes de voz □ Ambos □

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☐ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☐ No☐

¿Porqué?.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

……
……

Anexo I B. Grupo de control. Cuestionario Perfil Modificado.

Cuestionario Perfil Previo ***Nombre***

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene?

¿Por qué estudia español?

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase?

¿Cuál es su lengua materna?

¿Cuántas lenguas extranjeras habla?

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☐ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☐ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....

Anexo II. Tareas.

Tarea 0. Expresión oral. **Presentación**

- Quién es, cómo se llama, de dónde es, porqué estudia español, qué es lo que más le gusta y lo que más le cuesta del español.

Tarea 1. Tarea de comprensión auditiva. Expresión e interacción oral. **Anécdotas**

- Piense en una anécdota personal y compártala en el grupo.
- Comente y justifique, de forma oral, la anécdota más divertida y la más triste tras escuchar a sus compañeros.

Tarea 2. Tarea de comprensión auditiva, Expresión e interacción oral. **Fiestas y tradiciones**

- Puede compartir dentro del grupo algún vídeo propio o foto relacionado con alguna fiesta o celebración de China. Comente, de forma oral, qué suele hacer, cómo y dónde la celebra, qué significa para usted.
- Una vez que ha escuchado a sus compañeros, seleccione una fiesta e indique si en su provincia o ciudad esa fiesta se celebra igual o de forma diferente

Tarea 3. Comprensión audiovisual. Expresión oral. **El mundo de la publicidad**

- Le proponemos compartir un video desde: www.youku.com dentro del grupo de la clase con una campaña de publicidad.
- Explique brevemente de forma oral en español en qué consiste la campaña y piense en un eslogan para la misma en español.

Tarea 4. Comprensión Auditiva. Expresión e Interacción oral. **Las películas**

- Haga un breve comentario de forma oral sobre la última película que ha visto o sobre su película favorita.
- ¿Ha visto alguna de las películas de los compañeros? ¿Le gustaría?

Anexo III. Rúbrica de Evaluación.

	Coherencia	**Fluidez**	**Corrección**	**Alcance**
1				
2				
3				
TOTAL	X/3	X/3	X/3	X/3

	Coherencia	Fluidez	Corrección	Alcance
3	Colabora con el interlocutor. Elabora un discurso claro y coherente, usando adecuado de mecanismos de cohesión	Se expresa con relativa facilidad, las pausas son mínimas, aunque puede cometer errores esporádicos si se extiende en la expresión.	Muestra un control gramatical alto, (indicativo, alternancia de pasados, y perífrasis básicas). Puede corregir errores	Su repertorio lingüístico es muy variado y le permite describir situaciones habituales, experiencias o hablar de temas abstractos. Casi no comete errores al asumir riesgo
2	Es capaz de mantener conversaciones sencillas. Utiliza conectores para enlazar enunciados y recursos comunicativos.	Puede hablar de forma continuada y comprensible. Comete errores esporádicos	Posee un control razonable de estructuras sencillas, (tiempos de indicativo, alternancia de pasados, y perífrasis básicas). Los errores no impiden la comunicación.	Dispone de un repertorio lingüístico amplio. Puede desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse con claridad. Errores al asumir riesgos, usa léxico trabajado.
1	Tiene un discurso confuso y limitado compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos.	Usa expresiones muy breves. Realiza numerosas pausas. El acento extranjero limita la comunicación.	La comunicación se hace difícil. Comete errores básicos de forma sistemática (ej.: tiempos verbales del indicativo, alternancia de pasados, pronombres de complemento y faltas de concordancia.	Imprecisiones y errores léxicos impiden transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano. No toma riesgos ni usa léxico trabajado.

Anexo IV. Modelo de valoración de las tareas realizadas en *WeChat*. .

¿Qué le ha parecido la tarea…… (nombre de la tarea) …….?

Marque su opinión:

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

¿Lo ve útil? Sí ☐ No ☐

¿En su vida diaria y en su lengua ha hecho alguna vez una actividad similar?

Sí ☐ No ☐

¿Qué es lo que ha practicado en esta tarea?

……

……

Comentario (Puede escribir en español o chino):

……

……

Anexo V. Contenidos del curso B1.1.

Contenido Funcional	***Contenido Gramatical***	***Contenido Léxico***	***Contenido Sociocultural***
Relatar en el pasado Contar anécdotas	Revisión y contraste de los usos del pretérito perfecto, indefinido e imperfecto Pret. indefinido / pret. imperfecto + gerundio (usos y contraste) Oraciones adverbiales de simultaneidad Conectores para estructurar una anécdota Marcadores temporales para relatar	Las clases de idiomas: gustos, estilos de aprendizaje, dificultades Léxico relacionado con la infancia, la juventud… Léxico de situaciones cotidianas Relaciones de amistad y de amor	Formas de interacción en diferentes culturas
Localizar una acción en el tiempo	Hace + cantidad de tiempo + verbo (indefinido/perfecto)	Léxico relacionado con el mundo del trabajo	Buscar trabajo
Contenido Funcional	***Contenido Gramatical***	***Contenido Léxico***	***Contenido Sociocultural***
Hablar del inicio de una acción Hablar de la duración de una acción Hablar de cambios importantes en la vida	Fórmulas para hablar del inicio de una acción Fórmulas para hablar de la duración de una acción. Perífrasis verbales Ya/todavía no + pret. perfecto	Relaciones de amistad Acciones que pueden cambiar la vida de una persona	Tipos de contratos y condiciones laborales. Relaciones en el ámbito profesional. Conceptos de amigo y el valor de la amistad Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares
Hablar de hábitos	Perífrasis modales de infinitivo con soler Es normal / habitual / raro… + infinitivo Oraciones impersonales	Léxico relacionado con estilos de vida y costumbres en casa	Festividades, horarios y ritmos cotidianos Convenciones sociales y comportamientos en celebraciones y fiestas Actividades de ocio más frecuentes

Contenido Funcional	***Contenido Gramatical***	***Contenido Léxico***	***Contenido Sociocultural***
Hablar de la totalidad o partes de un grupo / colectivo	Cuantificadores	Léxico relacionado con el mundo del trabajo Léxico relacionado con estilos de vida y costumbres en casa	Festividades Actividades de ocio más frecuentes, hábitos, aficiones, espectáculos, deportes
Describir anuncios publicitarios, valorándolos e identificando la información principal y su contenido	Formas y usos del imperativo. Imperativo negativo de verbos regulares e irregulares	Léxico de la publicidad Valores abstractos: amistad, belleza, amor, solidaridad, éxito, libertad	Anuncios publicitarios y campañas de concienciación
Dar órdenes o instrucciones sencillas sobre actividades cotidianas Interpretar una orden o una instrucción	Posición de pronombres reflexivos y de OD/OI con imperativo	Actividades y tareas domésticas	
Expresar obligación (y la falta de obligación) Expresar prohibición	Fórmulas para expresar obligación , prohibición o ausencia de ellas (lengua oral ≠ escrita)	Léxico relacionado con la escuela:	Normas y convenciones en la escuela y en el trabajo
Contenido Funcional	***Contenido Gramatical***	***Contenido Léxico***	***Contenido Sociocultural***
Relatar en el presente y resumir un argumento	Presente para relatar: Uso de conectores para relatar Pronombres de OD y OI: Anteposición y reduplicación	Géneros cinematográficos, literarios y televisivos Personal y servicios de salas de cine	Películas, directores, actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional Festivales y premios La televisión en España Chistes

Anexo VI. Tareas Pretest.

Monólogo de presentación de los compañeros del curso tras una entrevista personal y *role-play* sobre cambios en la vida de una persona.

Tarea A: Monólogo

En esta actividad vas a entrevistar a tu compañero de clase. Tienes unos 5 minutos para realizarle las preguntas y tomar notas. Luego, vas a presentar al compañero al resto del grupo (tienes 1 minuto aproximadamente). Elige al mínimo 5 temas para hacer la presentación.

CONOCIÉNDONOS

1. ¿Cómo te llamas y a qué te dedicas?
2. ¿Qué vas a hacer el próximo mes?
3. ¿Qué hiciste el año pasado?
4. ¿Qué planes tienes para el futuro?
5. ¿Qué ciudad te gusta más de China?
6. ¿Qué hacías cuando eras pequeño/a? ¿Dónde vivías y con quién?
7. ¿Has hecho algún viaje últimamente? Habla sobre él
8. ¿Qué deportes se practican normalmente en China? ¿Qué deportes practicas? ¿Dónde practicas los deportes?
9. ¿Cuáles son tus actividades favoritas de tiempo libre?
10. Imagina que tienes que contar tu biografía porque alguien está escribiendo un libro sobre ti. (4 fechas/ 4 acciones)

Tarea B: Role-play

Vamos a trabajar en parejas. Imagina que nos encontramos en Pekín en el futuro, en concreto en el año 2035, y de repente, vuelves a ver a tu compañero de clase de español. Imagina todas las cosas que has hecho en estos años, cómo ha cambiado tu vida, las cosas más importantes que has hecho. No olvides usar las perífrasis verbales y el vocabulario trabajado. Tienes unos 3-4 minutos para preparar y 1-2 minutos para representarlo al resto de la clase.

Anexo VII. Tareas Postest.

Instrucciones

TAREA 1. *Monólogo y preguntas*. 5-6 minutos

El alumno selecciona una de las tarjetas al azar, y habla durante unos 2-3 minutos sobre ese tema. A continuación, el profesor interviene, guiando la conversación con preguntas relacionadas con el tema, a través de las que tratará de comprobar que el alumno ha asimilado los contenidos propios del nivel B1.1.

Ejemplo 1

¿Cómo es, para ti, el candidato ideal para un puesto de trabajo como profesor de español en China? ¿Qué características tiene que tener? (estudios, idiomas, experiencia laboral, aficiones, etc.)

Ejemplo 2

Las escuelas en China, y sus normas ¿Qué está prohibido? ¿Y permitido? ¿Qué es obligatorio?

Ejemplo 3

¿Hay alguna costumbre de los hispanohablantes que te sorprende? ¿Por qué? ¿Crees que tenemos costumbres muy diferentes?

Instrucciones

TAREA 2. *Role-play*. 3-5 minutos

Conversación con el compañero. La pareja elige dos tarjetas al azar, las lee y elige una de las dos situaciones planteadas. Tienen que dialogar sobre esta situación, asumiendo los roles que se les han planteado.

Ejemplo Alumno A:

A tu amigo le acaba de dejar su pareja. Está muy triste, y necesita tu ayuda. Dale consejos sobre lo que tiene que hacer y lo que NO tiene que hacer (recuerda usar el imperativo)

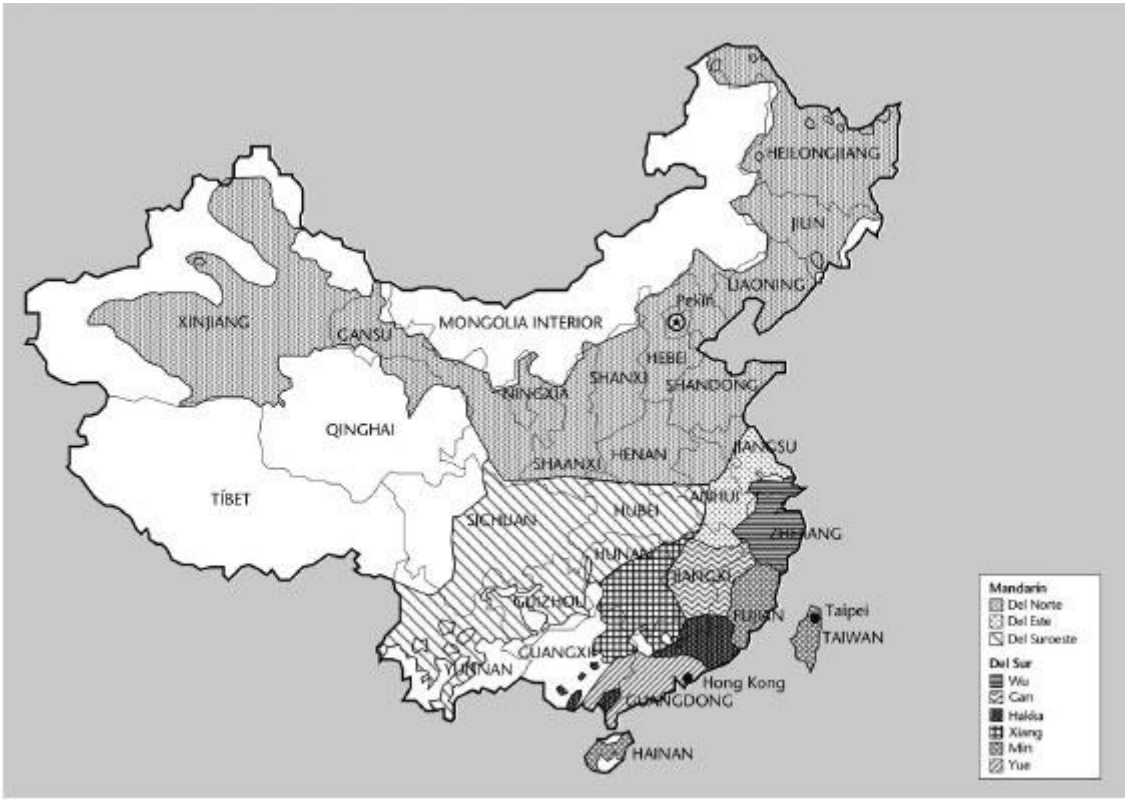
Ejemplo Alumno B:

Tu pareja te acaba de dejar. Estás muy triste, te sientes solo y no sabes qué hacer. Pídele consejo a tu amigo para saber qué puedes hacer para estar mejor.

Anexo VIII. Plantilla de evaluación.

1. EXPOSICIÓN	**0**	**1**	**2**	**3**	**Total: ____/13**
1. Pronunciación y entonación	☐	☐	☐	-	_____
2. Fluidez	☐	☐	☐	-	_____
3. Adecuación	☐	☐	☐	☐	_____
4. Gramática	☐	☐	☐	☐	_____
5. Léxico	☐	☐	☐	☐	_____
2. INTERACCIÓN	**0**	**1**	**2**	**3**	**Total: ___/12**
1. Pronunciación y entonación	☐	☐	☐	-	_____
2. Adecuación	☐	☐	☐	-	_____
3. Fluidez	☐	☐	☐	-	_____
4. Interacción	☐	☐	☐	☐	_____
5. Gramática y léxico	☐	☐	☐	☐	_____
TOTAL					**___ / 25**

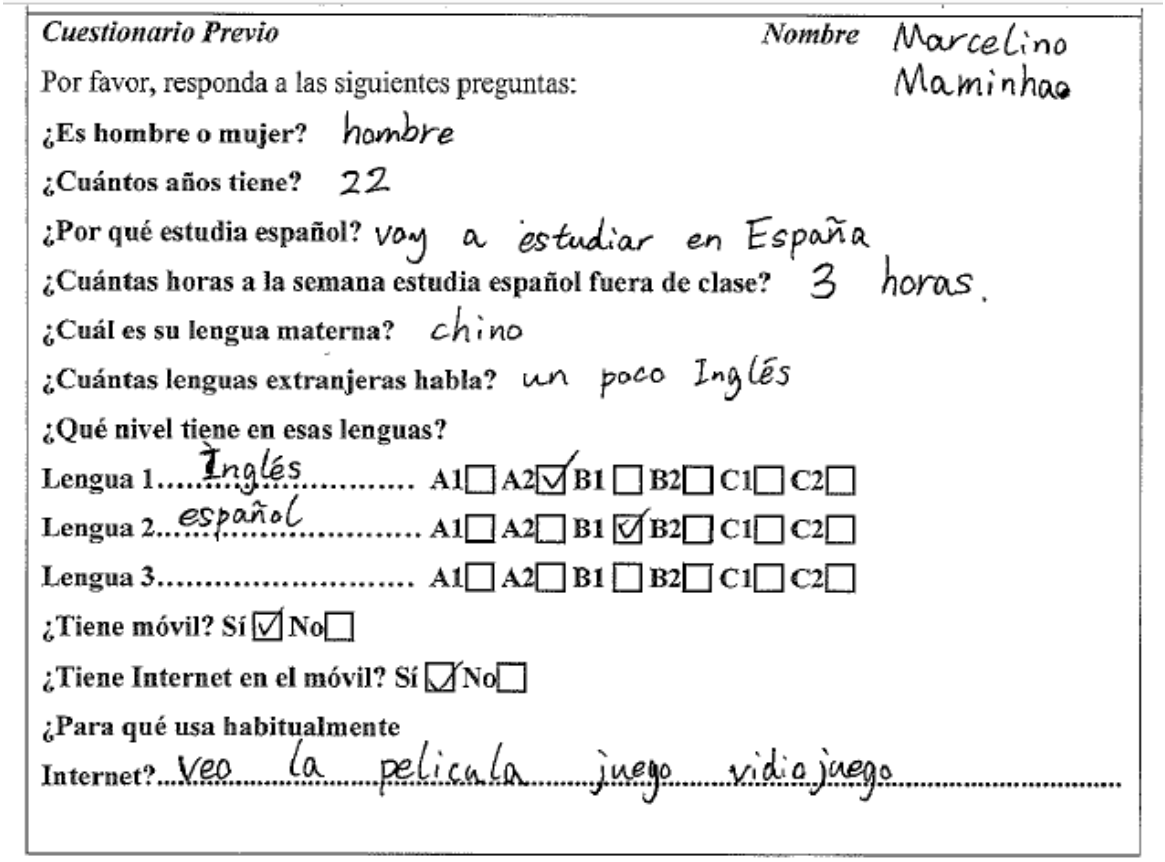
Anexo IX. Mapa lingüístico de China. [66]



[66] Esta imagen está tomada de Martínez Robles (2007: 26).

Anexo X. Cuestionarios sujetos completados.

SUJETO 1



Cuestionario Previo *Nombre* Marcelino Maminhaa

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre

¿Cuántos años tiene? 22

¿Por qué estudia español? voy a estudiar en España

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 3 horas.

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? un poco Inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..Inglés.. A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..español.. A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Veo la película juego vidio juego

SUJETO 2

Cuestionario Previo ***Nombre*** Pan Xiao Hong. Nando

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre.

¿Cuántos años tiene? 20

¿Por qué estudia español? quiero a trabajar en dos islas de España

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas

¿Cuál es su lengua materna? Cantones . ~~Hoa~~ Chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla?

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☑ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2...Español..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☒ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3.....Japonese..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....porque veo la pelicula como españa Japon Inglés.....

SUJETO 3

Cuestionario Previo *Nombre* Sara

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Mujer

¿Cuántos años tiene? 28 años

¿Por qué estudia español? Para a trabajar.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..Inglés.. A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2..Español.. A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?..Compro.., veo las peliculas..

SUJETO 4

Cuestionario Previo ***Nombre*** Valeria

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? ~~[illegible]~~ 23

¿Por qué estudia español? Quiero estudiar en españa y viajar por todo el mundo.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 6 o 8 horas.

¿Cuál es su lengua materna? mantalín.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés, ~~Español~~ y Cantones.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....España..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3.....~~Can~~..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Web para traduce españa/ y diccionario.

SUJETO 5

Cuestionario Previo *Nombre* CHENG CHUNBIAO

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Hombre

¿Cuántos años tiene? 26

¿Por qué estudia español? trabajo

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 20

¿Cuál es su lengua materna? Mandarino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Italiano Francese, Inglese

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?..... Buscar información en internet .....

SUJETO 6

Cuestionario Previo *Nombre* 2833 Sofia

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? ✓

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? Pienso ir España, España

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? todo el día

¿Cuál es su lengua materna? ~~China~~. Putonghua, mandarín.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés. Cantonés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1........Inglés........ A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 2........Cantonés........ A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 3........................ A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?......jugar, estudiar......

SUJETO 7

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Yul

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 22

¿Por qué estudia español? me gustaría estudiar en España. O Latinoamérica

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 4 horas

¿Cuál es su lengua materna? China

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2 ~~inglés~~

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☒ C1☐ C2☐

Lengua 2...Español..... A1☐ A2☒ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☒ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☐ No☒

¿Para qué usa habitualmente Internet?..leer noticia para.....

mi especialidad es comercio exterior

creo que ~~hay mucha~~ Habrá muchos negocios en el futuro entre China y España o Latinoamérica ~~tendrán mucho comercio en futuro~~ Latino-América por eso podré buscar un trabajo bueno y ganaré mucho dinero

SUJETO 8

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Jialin. Li

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? ~~me~~ mujer

¿Cuántos años tiene? 26

¿Por qué estudia español? Q Pienso pasar un tiempo en Latino America.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas.

¿Cuál es su lengua materna? Chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? tres.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Ingles..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☒ C2☒

Lengua 2.....~~Frances~~..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☒ C1☐ C2☐

Lengua 3.....Español..... A1☐ A2☐ B1☒ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....El trabajo.....

SUJETO 9

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Gloria

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 23

¿Por qué estudia español? Quiero aprobar el examen de B2

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 10 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? dos, español y inglés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..español..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2.....inglés..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Navegar o consultar las informaciones.....

SUJETO 10

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Yang qizhang

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre

¿Cuántos años tiene? 22

¿Por qué estudia español? para conseguir un master en España

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 6

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....para.....rejame.....

SUJETO 11

Anexo I B. Grupo de control

SONIA

Cuestionario Previo *Nombre* 佘施

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? para estudiar en España

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 3 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino (mandarín)

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2. inglés y español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2.....español..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....ver telenovelas.....

SUJETO 12

Julio

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Ziyin Qi

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Hombre

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? Voy a España para estudiar.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 1-2 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino mandalin

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? inglés & español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2.....español..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Para ~~[illegible]~~ Jugar.....

Sujeto 13

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Yolanda

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? ir a españa

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? siete horas

¿Cuál es su lengua materna? ~~chino~~. Portugués

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? dos

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1....inglés..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2....español..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?...buscar...información.....

Sujeto 14

NUCA

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* HU Yingxin

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer.

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? Por que me gusta futbol de España.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 10 horas.

¿Cuál es su lengua materna? CHINA

¿Cuántas lenguas extranjeras habla?

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? Inglés.

Lengua 1.....Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☒ C1☐ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para charlar con mis amigos.

SUJETO 15

Mónica monica

Cuestionario Previo *Nombre* 2 HONG Mong

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 27

¿Por qué estudia español? interet

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 3

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Engles..... **A1**☐ **A2**☐ **B1** ☐ **B2**☒ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....Francés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1** ☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☒

Lengua 3.....Español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1** ☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....wechat. leer. ver las peticalas. ~~etc~~ comprar. todo!

SUJETO 16

Por favor, responda a las siguientes preguntas: Sally

¿Es hombre o mujer? ✓

¿Cuántos años tiene? 24

¿Por qué estudia español? para mi trabajo

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? más 20 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2.....aleman..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☑ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....Para ver películas o buscar informaciónes.....

SUJETO 17

Cuestionario Previo *Nombre* Daniel

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Hombre

¿Cuántos años tiene? 22

¿Por qué estudia español? Me gusta la lengua

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 28 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Tres

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Chino..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 2.....Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 3.....Español..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....Para buscar los informativos.....

SUJETO 18

Cuestionario Previo ***Nombre*** [redacted] Cecilia.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer.

¿Cuántos años tiene? 21.

¿Por qué estudia español? Para conseguir un trabajo.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 15 horas +

¿Cuál es su lengua materna? China.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Español, un poco inglés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Español..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para llamar, hablar en QQ y wechat.

SUJETO 19

Arena

Cuestionario Previo ***Nombre*** LIN YAN

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Mujer.

¿Cuántos años tiene? Tengo 22 años

¿Por qué estudia español? Para trabajar

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Tres o cinco horas cada día

¿Cuál es su lengua materna? Chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Sí. Para buscar información, chatear, comprar, leer, todo.

SUJETO 20

Cuestionario Previo ***Nombre*** Diana.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer.

¿Cuántos años tiene? 21.

¿Por qué estudia español? porque encontraré un buen trabajo.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 28 horas.

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 3.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3.....chino..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☑

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....Para hablar con mis amigos.....

SUJETO 21

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Gabriel

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Soy hombre.

¿Cuántos años tiene? Tengo 24.

¿Por qué estudia español? Por-que me lo encanta

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Las veinte horas a la semana.

¿Cuál es su lengua materna? Chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Hablo tres lenguas

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..Español.. A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..Inglés.. A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..Chino.. A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para mi aprendizaje

S UJETO 22

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Yawen

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Mujer.

¿Cuántos años tiene? 23.

¿Por qué estudia español? Quiero vivir en españa.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 8 horas.

¿Cuál es su lengua materna? China.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☒ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....Español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☒ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☒ No ☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....Para estudiar y comunicarme con mis contactos.....

SUJETO 23

Por favor, responda a las siguientes preguntas: Cristina.

¿Es hombre o mujer? es mujer.

¿Cuántos años tiene? 21.

¿Por qué estudia español? para estudiar en la universidad.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? más 15 horas.

¿Cuál es su lengua materna? China.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....español..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....para conocer la noticia y ver la película.....

SUJETO 24

Cuestionario Previo *Nombre* Alonso

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? Quiero ir a ~~España~~ para estudiar

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? una ~~hora~~ ~~clase~~ hora

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? solo español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..... español ..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..... Inglés ..... A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?..... ~~ver~~ veo unas películas ~~y~~ ~~luego~~

SUJETO 25

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Pablo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Hombre

¿Cuántos años tiene? 28

¿Por qué estudia español? Porque me gusta literatura Hispana

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? ~~Más de una hora~~ Menos de una hora

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés Español Portugés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1 ~~Alemán~~ Inglés A1☐ A2☐ B1☒ B2☐ C1☒ C2☐

Lengua 2 Español A1☐ A2☒ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3 Portugés A1☒ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para saber informativo del deporte y escuchar Radio Nacional España.

SUJETO 26

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Andy Miaochen Jin

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene? 16

¿Por qué estudia español? Porque me gusta español y ~~tengo~~ he viajado a España, por eso me gustaría estudiar.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? aproximamente 5-10 horas

¿Cuál es su lengua materna? Mandarín

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Ingrés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1... Ingrés ..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? navigar por la internet para información.

SUJETO 27

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo **Nombre** Yolanda

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Mujer

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? Me gusta escuchar música de español

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 6 horas

¿Cuál es su lengua materna? Mandarín

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Un poco inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....Veo peliculas / serie.....

SUJETO 28

Cuestionario Previo *Nombre* Jimena

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? M

¿Cuántos años tiene? 26

¿Por qué estudia español? Trabajar

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 3 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino (Mandarín)

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? inglés, Tailandés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? B2 A1

Lengua 1..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Obtenga la información.

Contacto con mis amigos.

Veo los televisiones.

SUJETO 29

Cuestionario Previo *Nombre* Estrella

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene? 30

¿Por qué estudia español? vida y trabajo

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 4 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino un poco de

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? inglés, francesa, un poco de español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 2.....español..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3.....Francesa... A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ **No**☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....buscar información y estudio.....

SUJETO 30

Cuestionario Previo *Nombre* Sean.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre

¿Cuántos años tiene? 26.

¿Por qué estudia español? quiero hacer master en maridad.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 3 horas

¿Cuál es su lengua materna? ~~Inglés y chino~~ chino (mandarin)

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? portugese, Inglés y chino

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..Inglés.. A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2..español.. A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..portugese.. A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? ~~juego~~ ~~veo~~ juego los redes juegos

S UJETO 31

Anexo I B. Grupo de control

Cuestionario Previo *Nombre* Cindy

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Soy una chica :)

¿Cuántos años tiene? 19

¿Por qué estudia español? Porque me encanta la cultura de España y otras países que hablan Español

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas

¿Cuál es su lengua materna? Mandarín

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés Francés y Japónese (pero un poco)

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1. Francés ..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2. Japónes ..... A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3. Inglés ..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

¿Tiene móvil? Sí ☑ **No** ☐

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

¿Para qué usa habitualmente Internet? Porque el mundo ahora hay muchas cosas que conectar con el Internet. no ser que no usalo. puedo y, hay muchas cosas interesantes.

SUJETO 32

Francisco.

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene? 26.

¿Por qué estudia español? Por trabajo.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 7 horas.

¿Cuál es su lengua materna? Chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés y español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..... Chino ..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 2..... Inglés ..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 3..... Español ..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Si☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Si☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?..... Para leer noticias .....

¿Tiene ID de *Weixin*? Si☑ No☐

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

Ordenador □ Móvil ☑ Tableta □

¿Cuánto tiempo usa *Weixin* al día? 2 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar □ Compartir información ☑

Enviar dinero □ Conocer gente □ Compras □

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito□ Con mensajes de voz □ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Si☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?... Hace 2 semestres. .....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Si☑ No☐

¿Porqué?..... Para practicar español .....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

..... Sí. Porque puedo hablar en español normalmente .....

.....

SUJETO 33

Zhang Ping

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 40 años

¿Por qué estudia español? Porque me gusta el español.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? dos horas

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? dos

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐ CET 6

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....leer noticias.....compartir información.....

¿Tiene ID de *Weixin*? Sí ☑ No ☐

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

Ordenador □ Móvil ☑ Tableta □

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

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar □ Compartir información ☑

Enviar dinero □ Conocer gente □ Compras □

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☑ Con mensajes de voz ☑ Ambos □

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No ☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....no.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No ☐

¿Porqué?.....practicar oral . aprender.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....Sí.....puedes pueden aprender español.....

.....

SUJETO 34

2 días

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre

¿Cuántos años tiene? 30

¿Por qué estudia español? para el futuro mejor

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 7 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2 lenguas extranjeras. Inglés español, francés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1...Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☑ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2...Español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☑ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3...francés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente el móvil

Internet?.....

¿Tiene ID de *Weixin*? Sí ☑ No ☐

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

Ordenador ☐ Móvil ☑ Tableta ☐

¿Cuánto tiempo usa *Weixin* al día? 2 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☑ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No ☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No ☐

¿Porqué?.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....

.....

SUJETO 35

A da.

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Soy mujer.

¿Cuántos años tiene? Tengo 23 años

¿Por qué estudia español? Quiero buscar un trabajor relacional con españa.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? tres horas

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Hablo inglés y un poco español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....español..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....móvil.....

¿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? siempre

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☑ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos ☑ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☐ No☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué?...Porqué...hablo...mucho...español con mis compañeros.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....Sí....porque...podía...hablar...mucho,...escribir...mucho.....

...y...escuchar...mucho.....

SUJETO 36

Hilola.

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer.

¿Cuántos años tiene? 38.

¿Por qué estudia español? Voy a España para estudiar.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? dos o tres horas.

¿Cuál es su lengua materna? Chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? hablo un poco inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....español..... A1☐ A2☒ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2.....inglés..... A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☒ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....hablar leer noticias ver/Enviar fotos.....

¿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? Siempre.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☒ Leer noticias ☒ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☒

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☐ No☒

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☒ No☐

¿Porqué?.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....

.....

SUJETO 37

Anexo I. Cuestionario Previo Yolanda.

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 30

¿Por qué estudia español? para mi trabajo

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 1 hora, una hora más o menos.

¿Cuál es su lengua materna? ~~Mandarin~~ chinese Mandarin.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? B1, I.

Lengua 1..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para mi trabajo

¿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? todos los días y cada minuto.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐✓ Compartir información✓

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☑ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? para leer noticias

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☐ No☐

¿Porqué? Para practicar español oral con los estudiantes español.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Sí, puede ayudar me ~~practicar~~ a hablar con mis compañeros.

SUJETO 38

Silvia

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Soy mujer.

¿Cuántos años tiene? Tengo 20 años.

¿Por qué estudia español? Quiero trabajar en otros paises que habla español

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 20 horas en clase.

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 5 lenguas.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..Taiwanés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☒

¿Tiene móvil? Si☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Si☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....móvil.....

¿Tiene ID de *Weixin*? Si☑ No☐

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

Ordenador☑ Móvil☑ Tableta☐

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

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias☑ Jugar☐ Compartir información☑

Enviar dinero☐ Conocer gente☐ Compras☑

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos☑ Con mensajes de voz☐ Ambos☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Si☐ No☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Si☒ No☐

¿Porqué?.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Si...es...que...poder...practica...oral.....

.....

SUJETO 39

Anexo I. Cuestionario Previo Chloe

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene? 29

¿Por qué estudia español? Tengo compañero de trabajo. ella es española

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? todo los dia estudio una hora en mi casa

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2.....Español..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Veo lo Policia.....

¿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? demociado

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☐ Leer noticias☑ Jugar☐ Compartir información☐

Enviar dinero☐ Conocer gente☐ Compras☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos☐ Con mensajes de voz☐ Ambos la☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☐ No☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐ mucho

¿Porqué?.....Estudio Español.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....me puede ayudar para practicar español.

Tiene curso

SUJETO 40

Anexo I. Cuestionario Previo Raúl

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Hombre.

¿Cuántos años tiene? 22.

¿Por qué estudia español? Mi profesión ahora es enseñar chino a los extranjeros y pienso que español puede ayudarme. Soy un seguidor de Fernando Torres, el niño.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Es depende.

¿Cuál es su lengua materna? Chino mandarín.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? Inglés TEM-4 (puede igual a B2) Español

Lengua 1....inglés................ A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2....español............... A1☐ A2☑ B1 ☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3........................... A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Si ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Si ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?...Weixin...es muy fácil...para ganar...información...

¿Tiene ID de *Weixin*? Si ☑ No☐

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

Ordenador ☐ Móvil ☑ Tableta ☐

¿Cuánto tiempo usa *Weixin* al día? 2 horas más o menos

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☑ Compras ☐

Otro...

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑ (both)

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Si ☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?...En el...último...dos...semestres...Para...preguntar...........

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Si ☑ No☐

¿Porqué?...Quiero...comunicar...más..

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

...Sí...Porque...podemos...comunicar...más...en...español...

....

SUJETO 41

Carmen.

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Soy mujer.

¿Cuántos años tiene? tengo 25 años

¿Por qué estudia español? Quiero ir a España a estudiar máster official.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Casi no estudio español fuera de clase.

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? dos. inglés y español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? ~~nivel de español y medio de inglés~~.

Lengua 1......inglés............ A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2.......español.......... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3.......................... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?...para charlar con mis amigos y leer noticias..........

¿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? ~~dos~~ ~~total~~ más o menos 2 ~~de~~ horas.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☑ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro..

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz ☑ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?...~~Por la noche todo los días~~ ~~es~~ A veces ~~esp~~ cuando no conozco la palabra, yo quiero buscar o preguntar mi amigo por Weixin.

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No☐

¿Porqué?...Podemos communicar las informaciones frecuentemente.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Claro. yo creo que Weixin es una buena herramienta como diccionario para estudiar español.

SUJETO 42

Liu Bing

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 31

¿Por qué estudia español? Voy a vivir a españa en futuro

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Una.

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? [redacted] español B1.

Lengua 1……español…… A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2……inglés…… A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3…………………… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?…… para leer noticias. también para hablar con los amigos

¿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? muchas horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☑ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☑ Compras ☑

Otro……………………………………………………………

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?…… Justo ahora [redacted] hablé con el amigo

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué?…… Porque puedo practicar español con ellos. tambien si tengo problemas de los debejes, los puedo preguntar.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

…… Sí, porque es una mejor manera para hablar

…… [redacted] y escuchar el español.

SUJETO 43

Hong

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 22 años

¿Por qué estudia español? porque mi novio es español. yo quiero hablar con su familia

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 1hora todos los días

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2. Inglés y un poco de español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2.....español..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....para buscar informaciones y leer noticias.....

¿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? 2 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias☑ Jugar☐ Compartir información☑

Enviar dinero☑ Conocer gente☑ Compras☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos☐ Con mensajes de voz☐ Ambos☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....el mes pasado. Pregunta al profesor.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué?.....es mejor para practicar oral español.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....Sí.....porque.....puedo escribir.....y.....hablar.....

.....español.....con otra persona.....y puedo preguntar

al profesor.

SUJETO 44

Ana

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 27

¿Por qué estudia español? tengo tiempo

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 0

¿Cuál es su lengua materna? chino, mandarín

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? dos

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? no

Lengua 1.....inglés..... **A1**☑ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2.....Español..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3.....chino..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☑

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....

¿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?

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar □ Compartir información □

Enviar dinero □ Conocer gente □ Compras □

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos ☑ Con mensajes de voz □ Ambos □

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No ☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No ☐

¿Porqué?.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Sí, se puede ayudar leer mejor

SUJETO 45

Alicia

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes progentas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 28

¿Por qué estudia español? me gusta el español y viajar a los países que se habla el español.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas o más todos los días.

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés y Español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? ahora en B1.1

Lengua 1.....Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2.....Español..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....buscar para buscar información y navegar en el Internet.....

¿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? Siempre. todo el día.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias☑ ☐ Jugar☑ Compartir información☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente☑ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☑ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....pregunto al profesor sobre el español.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué?...Sí...Podemos estudiar juntos. Creo que el interesante.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

...Sí...puedo puedo preguntar...al profesor...y...hablar...con...compañeros y el profesor.

SUJETO 46

Anexo I. Cuestionario Previo Psique

Cuestionario Previo

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 20

¿Por qué estudia español? Me lo gusta.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Dos horas.

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Dos. español y inglés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1......Chino...... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 2......español...... A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3......inglés...... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para leer noticias, ver películas, comprar...

¿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? ~~Esp~~ ~~[illegible]~~ Depende ~

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias ☑ Jugar☑ Compartir información☑

Enviar dinero☑ Conocer gente☑ Compras ☑

Otro.........

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? Para preguntar y practicar español.

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué? Puedo comunicarme con mi prof. y mis compañeros.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

¡Claro! Puedo comunicarme con otros con mensajes de voz o de texto escrito, puedo mejorar mi español.

SUJETO 47

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Elena

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Mujer

¿Cuántos años tiene? Tengo 23 años

¿Por qué estudia español? Me gusta aprender una nueva curtura

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? No estudio español fuera de clase

¿Cuál es su lengua materna? El chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? el chino, el francés y el inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1...Francés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☒ C2☐

Lengua 2...Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☒ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☒ No ☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....

¿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? 2 o 3 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☒ Leer noticias ☒ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☒ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☒ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☒ No ☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? Durante la universidad Tenía un grupo de clase en Wechat

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☒ No ☐

¿Porqué?... Para reforzar el contacto con mis compañeros

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

No lo sé.....

.....

SUJETO 48

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Sara

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujér?

¿Cuántos años tiene? 32

¿Por qué estudia español? Trabajar.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 20.

¿Cuál es su lengua materna? China

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés y a poco Español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐ CET 6

Lengua 2..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Si☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Si☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Con mi familia.....

¿Tiene ID de *Weixin*? Si☑ No☐

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

Ordenador □ Móvil ☑ Tableta □

¿Cuánto tiempo usa *Weixin* al día? 1 hora

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias □ Jugar □ Compartir información ☑

Enviar dinero □ Conocer gente □ Compras☑

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos□ Con mensajes de voz □ Ambos □

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Si☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....En Clase de A1.2 de Irene.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Si☑ No☐

¿Porqué?.....Conozco amigos nuevos.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....Habla sin nervios.....

SUJETO 49

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo **Nombre** Tracy

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 29

¿Por qué estudia español? Para viajar en Suramérica

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 4-5 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lengua 1....Inglés.............	☐	☐	☐	☐	☐	☑
Lengua 2....Alemán.............	☐	☐	☑	☐	☐	☐
Lengua 3...........................	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?...Email, wechat, News.......................................

¿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? 2 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro..

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☑ Con mensajes de voz ☑ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☐ No ☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?..

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No ☐

¿Porqué?...Contacto bien...

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

....Sí...

....Puede ayudarme a ~~preguntar~~ hacer preguntas más conveniente.

SUJETO 50

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Poppy.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 21

¿Por qué estudia español? Por qué me gustaría estudiar en España.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 5 horas

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? dos

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2.....Español..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Comprar y leer ~~noticias~~ contactar otros.....

¿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? 1 hora

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☐ Leer noticias☑ Jugar☐ Compartir información☑

Enviar dinero☐ Conocer gente☐ Compras☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz☐ Ambos☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☐ No☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué?.....Porque puedo contactar ellos.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Sí. Ajo.....

.....

SUJETO 21

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Javier

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Hombre.

¿Cuántos años tiene? 19

¿Por qué estudia español? Porque quiero ir a España.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas

¿Cuál es su lengua materna? ~~Guang Dongnese~~ Cantonés

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? ~~No Se~~

Lengua 1..inglés..... A1☐ A2☑ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 2..~~Cantonés~~ Japonés A1☑ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3.....Chino..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Para compartir información.....

¿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? Más que ~~Mucha hora~~ hora.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☐ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☑ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☐ No☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No☐ Es muy útil.

¿Porqué?.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Pienso que sí, porque en Weixin a veces hay alguna persona que enviar unas fotos de las gramatica de español

SUJETO 52

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Esperanza.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 24

¿Por qué estudia español? porque a mí me gusta mucho a España y quiero ir a España para estudiar

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 2 horas (más o menos)

¿Cuál es su lengua materna? chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? inglés y español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....inglés..... **A1**☐ **A2**☒ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☒ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Conectar con la persona y llamar a alguien.....

¿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? más que 2 o 3 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☒ Leer noticias ☒ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☒ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☒

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☒ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? Charlar y estudian. A veces leer unos textos.

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☒ No☐

¿Porqué?..porque es muy bien para conectar con compañeros y el profesor

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

A veces sí. Luego puedo chatear con la persona en español y podemos disfrutar unas cosas por Weixin

SUJETO 53

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo **Nombre** Iris / Wang Wenxin

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Mujer

¿Cuántos años tiene? 18

¿Por qué estudia español? para ir a la universidad de español.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 1-2 horas al día

¿Cuál es su lengua materna? china

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 2

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1……inglés…… A1☐ A2☐ B1☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2……español…… A1☐ A2☐ B1☑ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3…………………… A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?……para chatear y estudiar……

¿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? Cuando estoy libre

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☐ Leer noticias ☑ Jugar ☑ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☑ Compras ☐

Otro……………………………………………………

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?……Cuando vuelvo a casa y normalmente estudiar las gramáticas y palabras

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No☐ ~~hacer~~ podemos hacer preguntas

¿Porqué?……podemos ayudarnos (help each other)

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

……oral……gramática……

……………………………………

escribir textos.

SUJETO 54

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo **Nombre** Julio

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? hombre

¿Cuántos años tiene? 23

¿Por qué estudia español? Para estudiar en España.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 4 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 3

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1...Inglés............. **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☑ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 2...Francés............ **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☑ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3...Español............ **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?......Leer noticias......

¿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? ~~Todo el~~ Todo el día.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☑ Compartir información ☑

Enviar dinero ☑ Conocer gente ☑ Comprar ☑

Otro...

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No ☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?...Clase mes pasado. Para compartir información de deberes...

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No ☐

¿Porqué?...es fácil para comunicarse juntos...

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

...Por supuesto...

SUJETO 55

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Alice

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene? 22

¿Por qué estudia español? Quiero ir a españa para estudiar.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 5 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés, Español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☒ muy bueno

Lengua 2.....Español..... **A1**☐ **A2**☒ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☒ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....ver películas...obtener información.....

¿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?

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☒ Leer noticias ☒ Jugar ☐ Compartir información ☒

Enviar dinero ☒ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos ☒ Con mensajes de voz ☒ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☐ No☒

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☒ No☐

¿Porqué?.....puede comunicar en español.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

..Sí..porque puede usar español fuera de clase.....

.....

SUJETO 56

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo *Nombre* Wei

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? (mujer circled)

¿Cuántos años tiene? 33

¿Por qué estudia español? Me gusta estudiar idiomas. También para buscar un trabajo mejor.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 15-20

¿Cuál es su lengua materna? Chino mandarín

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? inglés.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1……inglés………… A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 2……………………… A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3……………………… A1☐ A2☐ B1 ☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?……Para buscar información.……

¿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? 1-2 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro………………………………………………………………

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑ (both)

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?……Desde hace 1 año y 2 meses (app para usar/aprender). Envié el información de clase al grupo / a mis compañeros de clase

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No☐

¿Porqué?……Fácil de comunicar.……

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

……Sí. Porque puedo enviar mensajes de texto ~~...~~ y de voz ~~...~~ cualquier tiempo.……

SUJETO 57

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Carmen

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer.

¿Cuántos años tiene? 20 años

¿Por qué estudia español? Por que quiero estudiar en España.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? más o menos 20 horas.

¿Cuál es su lengua materna? chino.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés y poco español.

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Chino..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☑ **C2**☑

Lengua 2.....Inglés..... **A1**☐ **A2**☐ **B1**☑ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

Lengua 3.....España!..... **A1**☐ **A2**☑ **B1**☐ **B2**☐ **C1**☐ **C2**☐

¿Tiene móvil? Sí☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?.....Para chatear con amigos y buscar información q.....

¿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? Normalmente uso wechat después de terminar la clase.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos☑ Leer noticias☑ Jugar☐ Compartir información☑

Enviar dinero☑ Conocer gente☑ Compras☐

Otro.....Chatear...con...mis.amigos.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito☐ Con mensajes de voz☐ Ambos☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí☐ No☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí☑ No☐

¿Porqué?.....Es muy buenas para conocer a mis compañeros.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.....Si.....podemos...usar...Weixin.....para.....chatear.....en.....español.....

.....

SUJETO 58

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Liliana

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? Soy mujer

¿Cuántos años tiene? Tengo 22 años

¿Por qué estudia español? Porque voy a estudiar en España y me gusta español

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? Cada tarde después de clase.

¿Cuál es su lengua materna? China.

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés y un poco de español

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....China..... **A1** ☐ **A2** ☐ **B1** ☐ **B2** ☐ **C1** ☐ **C2** ☑

Lengua 2.....Inglés..... **A1** ☐ **A2** ☐ **B1** ☐ **B2** ☑ **C1** ☐ **C2** ☐

Lengua 3.....español..... **A1** ☐ **A2** ☑ **B1** ☐ **B2** ☐ **C1** ☐ **C2** ☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?....Para.....chatear.....y.....buscar.....información.....

¿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? Cuando tenía mensajes.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☐ No ☑

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No ☐

¿Porqué?.....Porque.....puedo.....estudiar.....más.....por.....el.....grupo

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

.Sí.....puedo.....hablar.....más.....en.....Wechat.....

.....

SUJETO 59

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo *Nombre* Bao [illegible]

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? ✓

¿Cuántos años tiene? 23

¿Por qué estudia español? quiero viajar a España.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 4-5 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés, Japonés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☑ B2☑ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? ~~[illegible]~~ chatar y buscar información etc. ~~[illegible]~~

¿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? Todo días

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☑ Compartir información ☑

Enviar dinero ☑ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? necesito responder para trabajo

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?
Sí ☑ No☐

¿Porqué? puedo practicar y comunicar con los profesores y amigos

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?
No hacer, pero muy probablemente, porque practicar.

SUJETO 60

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo *Nombre* Agnes

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer?

¿Cuántos años tiene? 24

¿Por qué estudia español? ~~[illegible]~~. Me gusta estudiar lenguas

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 0

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? 4

¿Qué nivel tiene en esas lenguas? ~~Inglés Francés B2. Español A2.~~

Lengua 1. Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☒

Lengua 2. Francés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☒ C1☐ C2☐

Lengua 3. Español..... A1☐ A2☒ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☒ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☒ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para tomar taxi ... y para estudiar español ahora

¿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? casi nunca, cuando necesito.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☐ Leer noticias ☐ Jugar ☐ Compartir información ☐

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☒ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☒ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? En A1.2 y A2.1 nota de clase cuando no puedo venir.

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase? Sí ☒ No☐

¿Porqué? Para practicar hablar español

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Sí

SUJETO 61

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Hannah

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 16

¿Por qué estudia español? Aquí tengo amigos españoles en mi escuela.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? una hora.

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No☐

¿Para qué usa habitualmente Internet? Para buscar información

¿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? No sé.

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos? A Mis y a Su vida

Con mensajes de texto escrito ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☑

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo? En cada curso Pregunto y comparto información.

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No☐

¿Porqué? Me gustaría los conocer.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Por supuesta. Puede preguntar con Weixin. y si no iré a un clase porqué tendré a una cosa, puedo compartir información y fotos con mi compañero de clase.

SUJETO 62

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo *Nombre* Clara

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? mujer

¿Cuántos años tiene? 22

¿Por qué estudia español? Porque para leer libros en español.

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 7 horas

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1....Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente Internet?.....Para buscar información.....

¿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? 8 horas

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☐ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☐ Conocer gente ☐ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escrito ☑ Con mensajes de voz ☐ Ambos ☐

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No ☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....En clase de 22.....He usado Weixin para dar información.

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No ☐

¿Porqué?.....Puede contactar con mis compañeros.....

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

Sí.....Puede usar Weixin para practicar otros.....

.....

SUJETO 63

Anexo I. Cuestionario Previo

Cuestionario Previo ***Nombre*** Ashley.

Por favor, responda a las siguientes preguntas:

¿Es hombre o mujer? ✓

¿Cuántos años tiene? 23

¿Por qué estudia español? Me gusta muchas cosas españolas

¿Cuántas horas a la semana estudia español fuera de clase? 20 h

¿Cuál es su lengua materna? Chino

¿Cuántas lenguas extranjeras habla? Inglés

¿Qué nivel tiene en esas lenguas?

Lengua 1.....Inglés..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☑ C2☐

Lengua 2.....Chino..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☑

Lengua 3..... A1☐ A2☐ B1☐ B2☐ C1☐ C2☐

¿Tiene móvil? Sí ☑ No ☐

¿Tiene Internet en el móvil? Sí ☑ No ☐

¿Para qué usa habitualmente

Internet?....Busco información.....

¿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? 2 h

Además de para comunicarte con tus contactos, ¿qué otras actividades realiza con *Weixin*?

Ver/Enviar fotos ☑ Leer noticias ☑ Jugar ☐ Compartir información ☑

Enviar dinero ☑ Conocer gente ☑ Compras ☐

Otro.....

¿Cómo se comunica habitualmente con sus contactos?

Con mensajes de texto escritos ☐ Con mensajes de voz ☐ Ambos ✓

¿Ha usado *Weixin* como herramienta de clase alguna vez? Sí ☑ No ☐

¿Cuándo? ¿Qué hizo?.....Cuando me sentía aburrido..... Para chatear

¿Le gustaría poder tener un grupo de *Weixin* con sus compañeros de clase?

Sí ☑ No ☐

¿Porqué?.....Es una buena forma para conocer a otros.

¿Piensa que *Weixin* le pueden ayudar para practicar español? ¿Por qué?

No, es que Weixin es para contactar para chinos.

ARCHIVOS DE AUDIO CON PRODUCCIONES ORALES.