

Diseño de un objeto digital de aprendizaje para la asignatura de español de los negocios dirigida a estudiantes sinohablantes en contexto de inmersión: un estudio de caso

BEGA GARCÍA VIÚDEZ

M^a. ÁNGELES VERGARA PADILLA

Universidad Nebrija

Resumen

Este estudio de caso parte de la observación de una serie de dificultades ligadas a las destrezas escritas y orales que se han identificado en los estudiantes sinohablantes de nivel B2, en la asignatura de *Español para los Negocios* que se imparte en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI), de la Universidad Nebrija. Con la intención de contribuir a la mejora de dichas dificultades, se presenta una alternativa didáctica que consiste en la creación de un Objeto Digital de Aprendizaje (ODA) a partir una secuencia previamente elaborada a través del enfoque por tareas.

El objetivo de este trabajo es evaluar la utilidad del objeto digital para el desarrollo de las destrezas de producción oral y escrita. Igualmente el pilotaje del mismo ha permitido conocer la actitud del discente frente a este nuevo contexto de aprendizaje colaborativo. Este recurso digital se presenta como una alternativa didáctica que promueve tanto el aprendizaje autónomo como el trabajo colaborativo, con el fin de conseguir una mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes sinohablantes en el ámbito del español para los negocios.

1. Introducción

Debido al considerable interés que el español ha despertado en China durante la última década (Naranjo, 2009), un gran número de estudiantes sinohablantes visitan España para aprender español. El Centro de Estudios Hispánicos (de aquí en adelante, CEHI) de la Universidad Nebrija, recibe estudiantes de esta nacionalidad que aprenden la lengua y cultura españolas junto con otros alumnos internacionales.

Por otro lado, nuestra sociedad está inmersa en un proceso de alfabetización digital en la que la Educación se ve directamente implicada a causa de la emergencia de nuevos entornos virtuales de aprendizaje que aprovechan las ventajas de los servicios de la web 2.0.

La investigación presentada se ha realizado con un grupo de estudiantes sinohablantes de nivel B2 que estudia en el CEHI. Este estudio de caso presenta el diseño, pilotaje y análisis de una propuesta didáctica digital, elaborada con la herramienta de autor *Atenex Constructor*¹. A lo largo de este estudio exploratorio se ha valorado el desarrollo de la competencia digital del estudiante

¹ *Atenex Constructor* es una herramienta de autor, creada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura, que diseña contenidos digitales de aprendizaje.

chino a través del pilotaje de actividades digitales contextualizadas en el área del español para fines específicos, en concreto, dentro de ámbito del español de los negocios y la empresa. La novedad de esta investigación radica en el propósito de identificar qué estrategias de comunicación utilizan los aprendices sinohablantes en entornos virtuales de aprendizaje y cuál es su grado de satisfacción haciendo uso de estos recursos didácticos.

2. Estado de la cuestión

Partimos de los trabajos realizados por Naranjo (2009) y Wang (2010), que ofrecen diferentes propuestas didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sinohablantes que recibe el CEHI. Estos trabajos tienen en cuenta conceptos como la *ansiedad, el silencio o la timidez* que han generado a su vez otros estudios y publicaciones en el proceso de aprendizaje ELE.

En relación al uso de las TIC, el trabajo de Hsiao (2011) describe las pautas para introducirlas en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán). El estudio deriva que, en este contexto institucional educativo, el uso de las TIC no está alcanzando su potencial didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español en estudiantes chinos. Asimismo, menciona que existe una diferencia entre el potencial que ofrecen estas tecnologías y la práctica que los profesores hacen de ellas. Del mismo modo, menciona que las TIC están presentes pero no se han convertido en una práctica común a nivel institucional (Hsiao, 2011: 56). Por otra parte, las investigaciones de Almahboub (2000); Tsai y Wu (2006) y Selwood y Tang (2007) mencionadas por Hsiao (2011: 58) demuestran que los aprendices generalmente suelen adoptar una actitud positiva frente a al uso de las tecnologías en el aula.

En relación al uso de las estrategias en el proceso de aprendizaje de español por estudiantes sinohablantes, Sánchez Griñán (2009) argumenta que las investigaciones realizadas hasta el momento corresponden a estudios que, en su mayoría, se han hecho con estudiantes chinos que aprenden inglés (Li, 2004; Rao, 2007). Su oportuno trabajo da un paso más y ofrece un estudio sobre qué estrategias utilizan los estudiantes chinos de español.

Siguiendo estas líneas de investigación, el estudio que aquí se presenta es una posible alternativa didáctica para que algunos estudiantes chinos puedan desarrollar su competencia comunicativa mediante el uso de recursos que ofrece la web 2.0. Además, este trabajo arroja luz sobre las estrategias de los aprendices sinohablantes de español, con el aporte añadido de que se trata de una investigación sobre estrategias en el aprendizaje en entornos virtuales, no en clases presenciales como se ha venido realizando hasta ahora.

3. Marco teórico

3.1. Enseñanza-aprendizaje de estudiantes sinohablantes de español

El tipo de enseñanza utilizada por los profesores de ELE en China es un compendio entre los

métodos de gramática-traducción y audiolingual. Sin embargo, este *enfoque ecléctico chino*² no es suficiente para favorecer el uso comunicativo de la lengua (Sánchez, 2008: 338), y por lo tanto impide el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE.

Sánchez Griñán (2008: 649) comenta que “el objetivo principal es contribuir a la mejora de la enseñanza y facilitar un aprendizaje de la lengua española entre los estudiantes chinos y que se cuente con la comunicación como factor constitutivo de adquisición”. Sin embargo, no se deben obviar las palabras del mismo autor con respecto al hecho de que “no es posible operar dialécticamente, sino integradoramente”, en relación al *camino* que conlleva la integración de la metodología comunicativa y otros enfoques didácticos en estudiantes sinohablantes que estudian español en China y en otros países hispanohablantes.

Según la bibliografía consultada, la mayoría de los alumnos chinos tienen dificultades en la expresión oral. Los estudiantes sinohablantes de español adoptan una actitud pasiva en el aula, ya que suelen estar en silencio o participar menos que alumnos de otras nacionalidades en actividades de interacción oral de clase (Wang, 2010). Algunos de los factores que contribuyen al silencio en la clase de ELE son: el carácter introvertido de los alumnos chinos, característica propia de su cultura (Wang, 2010) y la ansiedad que les producen las actividades de expresión oral, siendo la más ansiógena las presentaciones orales individuales delante de la clase (Muñoz, 2010: 18). Para superar estas dificultades, este estudio propone el diseño de un material didáctico que se adapte a sus necesidades e intereses y que permita una mejora en la ejercitación de la producción hablada de estos estudiantes.

En relación al uso de estrategias por estudiantes chinos de español, el estudio realizado por Sánchez Griñán (2009), donde se especifican las 20 estrategias más usadas y las 20 estrategias menos usadas por dichos estudiantes, es la base para el planteamiento de posibles nuevas estrategias que los alumnos sinohablantes de ELE utilizan en entornos virtuales de aprendizaje.

3.2. Aportaciones de las TIC a la enseñanza de ELE

Las TIC son herramientas que pueden mejorar el aprendizaje cuando se emplean de manera adecuada (Vinagre, 2010). Existen numerosos recursos en la red (por ejemplo vídeos o textos reales) que pueden ser reutilizados o modificados para crear un material virtual acorde con las características y necesidades de nuestros estudiantes. Por este motivo, es recomendable que los profesores conozcan diferentes herramientas disponibles en la web 2.0 que puedan ser útiles en sus cursos de español.

El uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras puede llevarse a cabo a través de tres modalidades diferentes: cursos de lenguas preexistentes que pueden complementarse con sitios web e interacciones en línea; cursos que combinan la enseñanza presencial con módulos y actividades virtuales (*blended learning*); o cursos totalmente virtuales sin componente presencial (Littlejohn y Pegler, 2007).

Los entornos virtuales de aprendizaje requieren una participación activa por parte del alumnado; además, a través de ellos, se fomenta la comunicación y la colaboración entre los

² Método pedagógico utilizado en China, denominado así por Sánchez (2008).

estudiantes. De esta manera, los aprendices realizan actividades o tareas interactivas y colaborativas sin necesidad de estar dentro del aula.

Una forma de introducir las TIC en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE es a través de la creación o el diseño de un Objeto Digital de Aprendizaje (ODA). Chiappe, Segovia, y Rincón (2007) define el concepto de ODA como:

Una entidad digital, autocontenible y reutilizable, con un claro propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los objetos de aprendizaje han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos.

Los ODA se caracterizan por tener un carácter activo, dinámico, creativo, colaborativo y reflexivo. Asimismo, presentan los contenidos y actividades de forma multimedial, es decir, a través de diversas vías sensoriales (visuales, auditivas y kinestésicas/manipulativas), con lo que se adaptan a las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el empleo de los objetos de aprendizaje en la enseñanza de lenguas permite que el estudiante adquiera nuevas estrategias de aprendizaje y de comunicación.

El enfoque por tareas ha sido la base metodológica más habitual para la didáctica de idiomas con la inclusión de las TIC a la enseñanza de lenguas extranjeras (Herrera y Conejo, 2009). Siguiendo esta línea, en este estudio se presenta un recurso digital de aprendizaje que sigue dicho enfoque con el objetivo de fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua. De esta manera, el recurso ofrece una serie de tareas posibilitadoras y una tarea final que los alumnos deben realizar para conseguir los objetivos de la unidad.

Por otra parte, con la introducción de las tecnologías como medio de comunicación social y de formación, surgen nuevos géneros discursivos y productos textuales que tienen unas características determinadas y unas normas de cortesía propias (*Netiqueta*), como es el caso del correo electrónico, el chat, los blogs, los post de Facebook o los mensajes de Twitter, por citar los de uso más habitual. Esta nueva forma de comunicarnos e intercambiar información condiciona el uso del lenguaje, que se vuelve más directo, coloquial, cercano. Es por ello por lo que se habla de una escritura con marcados rasgos de oralidad. En el caso que nos ocupa, el aprendizaje de lenguas, el manejo de estas tipologías textuales contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas que serán fácilmente transferibles a situaciones de comunicación extraacadémicas, tanto para las tareas de leer y escribir, como para las de escuchar y hablar.

4. Estudio empírico

4.1. Objetivos

Para este estudio se han propuesto los siguientes objetivos:

- Diseñar un Objeto Digital de Aprendizaje (ODA).

- Pilotar el recurso digital.
- Elaborar una taxonomía de estrategias de aprendizaje considerando el grupo meta y el entorno virtual de aprendizaje.
- Analizar el grado de satisfacción de los aprendices ante este recurso didáctico y las estrategias que han puesto en práctica en el desarrollo de las tareas propuestas.

4.2. Metodología

Se ha desarrollado una investigación cualitativa, explorativa y descriptiva mediante un estudio empírico en el que se ha pilotado una unidad didáctica digital, para conocer cuál es la actitud que adopta el estudiante sinohablante frente al aprendizaje en un entorno virtual de aprendizaje mediante este recurso didáctico, y qué estrategias aplica para la resolución de las tareas comunicativas de uso de la lengua.

Este estudio de caso posee un carácter descriptivo y exploratorio, ya que el uso de las estrategias, dentro del ámbito del español a estudiantes sinohablantes en contextos de aprendizaje digitales, no está lo suficientemente experimentado. Asimismo se plantean hipótesis sobre el uso de estas estrategias en estudiantes chinos de español en el contexto digital y qué recursos permiten aminorar o, incluso, superar ciertas dificultades, para lograr el éxito en la realización de ciertas tareas de producción oral y escrita en español.

4.2.1. Población, muestra y muestreo en la investigación

La recolección de los datos se ha realizado con una muestra de estudiantes sinohablantes que están estudiando español en contexto de inmersión, en el CEHI de la Universidad Nebrija.

En esta investigación se ha aplicado un muestreo incidental para seleccionar a seis estudiantes sinohablantes de nivel B2 (de acuerdo al MCER³). El diseño y pilotaje de esta propuesta didáctica se planteó e implementó a partir de los contenidos que se imparten en la asignatura *Español de los negocios*.

La muestra de informantes cuenta con las siguientes características:

SEXO	Dos hombres y cuatro mujeres
NACIONALIDAD	Los informantes son chinos proceden de las ciudades de Pekín, Shen Yang, Suzhou, Xi Án, y Qingdao
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL	Llevan estudiando español entre seis meses y dos años.
LUGAR DONDE HAN APRENDIDO ESPAÑOL	Algunos informantes han aprendido español en sus universidades chinas de origen y, uno de ellos, en el Instituto Cervantes de Pekín.
USO DE LOS RECURSOS EN INTERNET	
REDES SOCIALES	La mayoría de los informantes, en su tiempo libre, hace un uso

³ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002.

	mayoritario de las redes sociales chinas tales como <i>Sina Weibo</i> o <i>Renren</i> y, también, de otros servicios en Internet, como <i>Youku</i> , más que en el ámbito universitario. Se muestra un variado uso de otras redes sociales como <i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> o <i>Youtube</i> , en su tiempo libre y, es prácticamente nulo su uso en el ámbito universitario. Se deduce, por tanto, la novedad que para ellos implica el hecho de aprender español utilizando un recurso virtual que normalmente usan para otros fines y en contextos diferentes a los habituales.
BUSCADORES	Se ha observado un uso prácticamente mayoritario del uso de buscadores en Internet como <i>Google</i> y hacen un uso habitual de diccionarios, traductores en línea así como enciclopedias digitalizadas tanto en su tiempo libre como en el ámbito académico.
BLOGS	La mayoría de los informantes hacen un uso minoritario de ellos y, en el caso de un informante, lo usa de manera asidua en su tiempo libre.
OTROS SERVICIOS	Los informantes utilizan, además, otros servicios de mensajería instantánea china tales como <i>QQ</i> y, <i>Weixin</i> que viene a ser la aplicación de mensajería <i>Whatsapp</i> .

4.3. Variables del estudio

- *ODA*: variable independiente. El Objeto Digital de Aprendizaje se titula *Negociamos con España: exportaciones e importaciones*. Los fundamentos de su diseño se describen en el epígrafe 4.5.
- *Grado de satisfacción*: variable dependiente. Valoración del recurso didáctico por parte de los informantes.
- *Estrategias de aprendizaje*: variable dependiente. Entendemos por estrategias los recursos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos empleados por el aprendiz antes, durante y después de la realización de las actividades comunicativas para asegurar su éxito en la tarea (Martín, 2009).

Para observar la variable estrategias de aprendizaje hemos diseñado la siguiente taxonomía (Tabla 1), teniendo en cuenta la clasificación de las estrategias según las tres dimensiones del aprendizaje (cognitiva, metacognitiva y socioafectiva) de O'Malley *et al.* (1990), la taxonomía de Oxford (1990), las estrategias utilizadas por alumnos sinohablantes según el estudio de Sánchez Griñán (2008) y las estrategias observadas en la resolución de todas las actividades que componen el ODA.

COGNITIVAS	METACOGNITIVAS	SOCIOAFECTIVAS
1. Intento adivinar el significado de las palabras que no conozco. 2. Intervengo en las actividades de <i>Facebook</i> sólo cuando estoy seguro/a de la respuesta. 3. Pienso en los diferentes significados de una palabra. 4. Uso palabras de la lengua oral cuando escribo en español. 5. Invento las palabras cuando no sé cómo se dice en español. 6. Explico con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español. 7. Intento escribir como un nativo español. 8. Reviso las palabras que no estoy seguro/a en el diccionario antes de escribir en la red social. 9. Participo en <i>Facebook</i> con frases correctamente escritas, puntuadas y con conectores apropiados. 10. Intervengo en las actividades de <i>Facebook</i> sin importarme mis errores.	1. Pregunto al profesor y a mis compañeros si no he entendido las instrucciones. 2. Aprendo con los comentarios de mis compañeros en <i>Facebook</i>. 3. Compruebo si mis respuestas son correctas 4. Leo las respuestas y opiniones de los compañeros. 5. Repito las actividades en las que he tenido errores. 6. Miro actividades anteriores para consultar algo que necesito. 7. Utilizo un traductor y/o diccionario para realizar los ejercicios. 8. Paso a otra actividad cuando hay una que no entiendo. 9. Necesito las instrucciones de mi profesor para comprender y hacer las actividades. 10. Espero a que mis compañeros participen primero en <i>Facebook</i> y después participo yo.	1. Expreso mis emociones en <i>Facebook</i> cuando me gustan los comentarios de mis compañeros. 2. Animo a mis compañeros en las redes sociales cuando participo en las actividades. 3. Los comentarios de mis compañeros me han animado a participar más en <i>Facebook</i>. 4. Intervengo en las actividades de <i>Facebook</i> sólo cuando estoy seguro/a de la respuesta. 5. No intervengo porque no quiero que ni mis opiniones ni mi imagen aparezca en <i>Facebook</i>. 6. Participo más que en una clase presencial porque no me ven mis compañeros ni mis profesores. 7. No intervengo porque no me ven mis compañeros ni mis profesores. 8. No intervengo porque no tengo tiempo. 9. Doy a conocer mi propia cultura a los españoles cuando expreso mis opiniones en <i>Facebook</i>. 10. Me interesa comentar los vídeos de mis compañeros.

Tabla 1. Taxonomía de estrategias de aprendizaje considerando el grupo meta y el entorno virtual.

4.4. Herramientas para la toma de datos

Para la recolección de datos se emplearon las siguientes herramientas:

- 3 actividades comunicativas de uso de la lengua (2 de interacción escrita y 1 de expresión oral), realizadas en el grupo de *Facebook* integrado en el ODA. Las producciones de los alumnos se analizan mediante la taxonomía de estrategias elaborada para el presente estudio, que se recoge en el epígrafe anterior.

- Un *cuestionario* de respuestas cerradas, sobre el uso de las estrategias durante la realización del ODA y sobre la valoración del recurso didáctico. El cuestionario se ha diseñado a partir de la misma taxonomía empleada para el análisis de las actividades, se ha realizado con la aplicación *Google Form* y se ha administrado online en los días inmediatamente posteriores a la finalización de la unidad didáctica.

4.5. Procedimiento del estudio empírico

A continuación se presentan los pasos seguidos durante la investigación:

FASE 1 Diseño del ODA	El ODA titulado <i>Negociamos con España: exportaciones e importaciones</i> está: - Contextualizado en el ámbito del <i>español de los negocios</i>. - Basado en el <i>enfoque por tareas</i>: está compuesto de una serie de tareas posibilitadoras que pueden ser evaluadas de forma autodidacta y preparan al estudiante para realizar la tarea final. A lo largo del ODA se trabaja la destreza audiovisual, la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. Las tareas están diseñadas para seguir la secuencia didáctica pero pueden realizarse de forma independiente. - Uso de la herramienta de autor <i>Constructor Atenex</i>.
FASE 2 Presentación del ODA a los aprendices	Cita presencial para informar a los estudiantes acerca de: - El funcionamiento del ODA y el tipo de tareas que contiene. - La fecha y hora de la clase virtual. - La fecha y el modo de entrega de la tarea final.
FASE 3 Evaluación del ODA	- Evaluación de la tarea final de cada estudiante. - Evaluación de la participación de los informantes en las actividades de la red social. - Análisis de las estrategias utilizadas durante la implementación de las actividades.
FASE 4 Autoevaluación de estrategias y grado de satisfacción	- Elaboración del cuestionario para triangular los datos recabados del análisis de las actividades, con el recuento de uso de estrategias de los propios aprendices. - Administración del cuestionario a los informantes.

FASE 5 Análisis e interpretación de los resultados	- Análisis de los datos recogidos mediante las actividades de producción y el cuestionario. - Interpretación de resultados. - Planteamiento de hipótesis de partida para futuras investigaciones cuasi-experimentales.
---	--

4.6. Análisis de resultados

El análisis de resultados se ha realizado a partir de la valoración de las dos herramientas de recogida de datos:

- La taxonomía de estrategias de elaboración propia tras las producciones escritas y orales de los estudiantes en la red social, *Facebook*.
- La interpretación de los resultados del cuestionario⁴.

4.6.1. Estrategias cognitivas

La taxonomía de estrategias presenta 10 estrategias cognitivas que, según el criterio exploratorio de las investigadoras, los estudiantes chinos habían utilizado durante la realización de las actividades de producción escrita y oral en *Facebook*. Los resultados del cuestionario demuestran el uso de este tipo de estrategias porque todas ellas han sido seleccionadas, al menos en una ocasión, por los informantes.

De ellas, las estrategias más utilizadas han sido las siguientes: 4. *Uso palabras de la lengua oral cuando escribo en español*; 6. *Explico con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español*; y 8. *Reviso las palabras que no estoy seguro/a en el diccionario antes de escribir en la red social*.

Además, las producciones escritas de los aprendices demuestran el uso de las siguientes estrategias: 3. *Pienso en los diferentes significados de una palabra*; 4. *Uso palabras de la lengua oral cuando escribo en español*; 5. *Invento las palabras cuando no sé cómo se dice en español*; y 6. *Explico con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español*.

Con respecto a las estrategias 9 (*Participo en Facebook con frases correctamente escritas, puntuadas y con conectores apropiados*) y 10 (*Intervengo en las actividades de Facebook sin importarme mis errores*), se considera que, pese a que hay ejemplos que atestiguan su uso, consideramos que supone un esfuerzo para el estudiante sinohablante el hecho de utilizarlas; esta podría ser la causa de su baja ocurrencia en los resultados del cuestionario.

4.6.2. Estrategias metacognitivas

Los resultados del cuestionario confirman el uso generalizado de las 10 estrategias metacognitivas presentadas en la taxonomía de estrategias del epígrafe 4.3. Incluso, se puede adelantar como posible conclusión, el hecho de que el contexto de aprendizaje en la web 2.0 es una alternativa viable para fomentar, en el estudiante chino, su *competencia estratégica* y, con ella,

⁴ Véase ANEXO I.

su habilidad para *aprender a aprender*.

De ellas, las estrategias que tienen un mayor índice de ocurrencia han sido: 3. *Compruebo si mis respuestas son correctas*; y 4. *Leo las respuestas y opiniones de los compañeros*. En cuanto al nivel de ocurrencia del resto de estrategias metacognitivas, se debe decir que ha sido notable. Cabe mencionar el caso de la estrategia 10. *Espero a que mis compañeros participen primero en Facebook y después participo yo*, de la cual se esperaba un alto índice de ocurrencia en el cuestionario, a partir de lo observado en el análisis de las actividades. Sin embargo, los resultados del cuestionario muestran un uso nulo de esta estrategia. Las causas pueden ser de diversa índole, probablemente, porque esta estrategia no haya sido utilizada de forma consciente por los estudiantes o porque para evaluar las estrategias es necesario utilizar diferentes tipos de herramientas. Las palabras de Martín (2009: 94) argumentan esta posición:

Los aprendices se muestran más proclives a indicar que han usado ciertas estrategias concretas cuando se les recuerdan específicamente; aunque los estudiantes demuestren usar determinadas estrategias en la resolución de las actividades, no siempre las reconocen conscientemente para informar sobre ellas; todos los métodos tienen limitaciones, pero también todos proporcionan una visión importante de los procesos mentales inobservables.

4.6.3. Estrategias socioafectivas

En el análisis de las estrategias socioafectivas se observa el uso de 8 de las 10 estrategias presentadas en la taxonomía. De igual modo que en el apartado anterior, las palabras de Martín (2009: 94) pueden justificar la ausencia de ocurrencia de las siguientes estrategias: 1. *Expreso mis emociones en Facebook cuando me gustan los comentarios de mis compañeros y*; 2. *Animo a mis compañeros en las redes sociales cuando participo en las actividades*.

Las estrategias socioafectivas de mayor ocurrencia han sido de diversa naturaleza: 7. *No intervengo porque no me ven mis compañeros ni mis profesores y*; 9. *Doy a conocer mi propia cultura a los españoles cuando expreso mis opiniones en Facebook*. Resulta significativo el interés de los estudiantes chinos por que se conozca más su cultura en España y, por otro lado, el hecho de que no los vean físicamente, pueda afectar también en su participación en las redes sociales.

4.6.4. Grado de satisfacción

Con el fin de evaluar el *grado de satisfacción* de los estudiantes chinos durante la realización de ODA y las actividades de producción escrita en Facebook, el cuestionario plantea el enunciado: *Aprender español en entornos virtuales es...* y, a partir del mismo, se proponen una serie de opciones que el estudiante debe marcar con su opinión personal (véase ANEXO I).

De esta parte del cuestionario se desprende la valoración general de que los estudiantes chinos han disfrutado de esta experiencia. Algunos de los calificativos más representativos, tanto para las investigadoras como para los propios estudiantes, son que esta experiencia les ha resultado *divertida, dinámica y creativa*. Por tanto, esta clara alternativa didáctica puede ayudar a superar esa *ansiedad, timidez o silencio* que caracteriza a este perfil de estudiante dentro del aula y



que se mencionaba durante el estado de la cuestión de esta investigación.

Del mismo modo, resulta significativo el hecho de que no les haya parecido una experiencia *aburrida* a ninguno de los informantes, y que *no* hayan llegado a considerar la experiencia *difícil* porque no hubiera un profesor, o que no se sintieran *perdidos*. Datos relevantes si consideramos el peso que representa la figura del profesor para el estudiante sinohablante.

5. Conclusiones

Esta investigación ha demostrado que los recursos que ofrece la web 2.0 son herramientas válidas en la enseñanza de ELE a estudiantes sinohablantes. Retomando lo mencionado en el estado de la cuestión y en el marco teórico, este estudio ha permitido esclarecer cuáles son las estrategias más utilizadas por los aprendices chinos. Dadas las limitaciones propias de un estudio de caso como el que aquí se presenta, a partir de los resultados obtenidos, planteamos las siguientes hipótesis de partida para futuras investigaciones en el campo de la competencia estratégica de los aprendices sinohablantes de ELE en entornos virtuales:

- El uso de las redes sociales ayuda al aprendiz chino a adquirir un *papel activo* dentro de su proceso de adquisición de la lengua extranjera. El uso de la web 2.0 puede resultar un medio viable para construir un *camino* que le permita superar ese papel pasivo que, en ocasiones, ha caracterizado al perfil del estudiante chino.
- El uso de las estrategias digitales favorece la superación de la *angustia* generada por ciertos tipos de actividades, que presentaba Muñoz (2010).
- El aprendizaje de ELE en entornos virtuales puede mejorar la competencia comunicativa del aprendiz chino al intervenir en actividades dentro de las redes sociales, donde, al no haber presencia física, no se siente cohibido. La escritura en las redes sociales tiene unas marcas de oralidad que hacen que esta forma de escribir se asemeje a la forma que tenemos de hablar los nativos. Esto puede ser de gran ayuda a los alumnos chinos que tienen problemas con las actividades de interacción oral en el aula. De este modo, el uso de las redes sociales puede ayudar a superar el *miedo* a “perder la cara” o a sentir vergüenza.
- Los recursos de la web 2.0 pueden atenuar la diferencia de roles entre profesor-alumno. Así las redes sociales pueden diluir el grado de rigidez que, en ocasiones, conlleva el aula. Algunas de las estrategias más positivas que se han apreciado es el hecho de que los estudiantes pueden incrementar su grado de *motivación* participando y realizando tareas en las que pueden desarrollar toda su imaginación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Pena, J.M. y Lee, Jing-Jy (2009): “Adaptación de actividades de ELE a las necesidades de los alumnos chinos”, en *Sinoele: Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de chino*, 1, 1-16. [en línea]. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/adaptacion.pdf>
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2009): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La*

simulación global, Madrid, Gredos.

- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión en español. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cortés Moreno, M. (2009): "La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla", *MarcoELE suplementos: ELE en China*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- Chiappe, A., Segovia, Y & Rincón, H.Y. (2007): *Toward an Instructional Design Model Based on Learning Objects*. Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11423-007-9059-0>
- Herrera, F. y conejo, E. (2009): "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.o.pdf
- Hsiao, Du-Lu (2011): "Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad De Tamkang (Taiwán)", *Suplementos MarcoELE*, 13. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/13/hsiao-tic_en_taiwan.pdf
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Li, Xiuping (2004): *An Analysis of Chinese EFL Learners' Beliefs about the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies*, Tesis Doctoral, Universidad de Sunderland.
- Littlejohn, A. y Pegler, C. (2007): *Preparing for Blended e-Learning*, London, Routledge.
- Martín Leralta, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, ASELE. Colecciones monográficas nº 12. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>
- Muñoz Torres, M. (2010): *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Instituto Cervantes-UIMP (2009), *Suplementos SinoELE*, 2. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- Naranjo Bastidas, A.L. (2009): *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nebrija.
- O'malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle.



- ____ (1996): "Why is culture important for language learning strategies?", en R. Oxford (ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Hawaii, University of Hawaii Press, 9-14.
- Rao, Zhenhui (2007): *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Sánchez Griñán, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China", en *I Congreso Virtual E/LE*. Disponible en: http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48
- ____ (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Disponible en: http://www.tesisenred.net/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR_0731108-134322//Tasg.pdf
- ____ (2009): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *Suplementos MarcoELE, revista de didáctica ELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sánchez Griñán, A. et al. (2011): *Contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante*, *Monográficos SinoELE*, 4. Disponible en: <http://sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf>
- Trapero, J. (2011): *Las instrucciones del profesor en la enseñanza de ELE para alumnos taiwaneses de nivel inicial Incidencia de las diferencias culturales y propuesta de mejora*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nebrija.
- Vinagre, M. (2010): *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*, Madrid, Ed. Síntesis.
- Wang, Ching (2010): *El análisis del silencio de los aprendices chinos de ELE y aplicación de una propuesta didáctica de expresión oral*, Trabajo Fin de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nebrija.

Negocios con España: exportaciones e importaciones

Este cuestionario sirve para saber cómo aprendes español y, ¡nos interesa mucho tu opinión! Marca las opciones con la que te has sentido más identificado durante la elaboración del ODA y tu participación en Facebook.

*Obligatorio

¿Habías aprendido antes con una unidad didáctica online de estas características?*

- ☐ Sí
- ☐ No

Aprender español en entornos virtuales es:*

- ☐ Dinámico
- ☐ Aburrido
- ☐ Difícil porque no hay profesor
- ☐ Fácil porque puedo usar ayuda en Internet (diccionarios, etc.)
- ☐ Divertido porque puedo comunicarme con mis compañeros
- ☐ Flexible porque puedo tomarme tiempo para pensar mis respuestas
- ☐ Creativo porque hay imágenes, vídeos, etc.
- ☐ Auténtico porque usa vídeos, imágenes y noticias de España
- ☐ Cómodo porque me corrige las actividades de forma automática y rápida
- ☐ Útil porque practico español fuera de la clase
- ☐ Poco seguro porque el profesor no es la persona que me corrige algunas actividades

¿Qué hiciste en la unidad didáctica? *

- ☐ Preguntar al profesor si no he entendido las instrucciones
- ☐ Sentirme perdido porque no tenía profesor
- ☐ Preguntar a los compañeros
- ☐ Utilizar un traductor y/o diccionario para realizar los ejercicios
- ☐ Pasar a otra actividad cuando hay una que no entiendo
- ☐ Comprobar si mis respuestas son correctas
- ☐ Repetir las actividades en las que he tenido errores
- ☐ Mirar actividades anteriores para consultar algo que necesito
- ☐ Leer las respuestas y opiniones de los compañeros
- ☐ Ver los vídeos de mis compañeros
- ☐ Comentar los vídeos de mis compañeros
- ☐ Usar palabras de la lengua oral al escribir en español (por ejemplo: finde ◇ fin de semana)

- ☐ Pensar en los diferentes significados de una palabra
- ☐ Mandar mi comentario a Facebook solo cuando estoy seguro de lo que he escrito
- ☐ Esperar a que mis compañeros participen primero en Facebook y después participar yo
- ☐ Participar en Facebook con frases correctamente escritas, puntuadas y con conectores apropiados (además, pero, en mi opinión...)
- ☐ Aprender con los comentarios de mis compañeros en Facebook
- ☐ Expresar mis emociones en Facebook cuando me gustan los comentarios de mis compañeros
- ☐ Intervenir en las actividades de Facebook sólo cuando estoy seguro/a de la respuesta
- ☐ Intervenir en las actividades de Facebook sin importarme mis errores
- ☐ Participar más porque no me ven los compañeros ni el profesor
- ☐ Dar a conocer mi propia cultura a los españoles cuando expreso mis opiniones en Facebook
- ☐ Intentar adivinar el significado de las palabras que no conozco
- ☐ Inventar las palabras cuando no sé cómo se dice en español
- ☐ Explicar con palabras fáciles el significado de una palabra que no conozco en español

¿Por qué no has participado en las actividades de Facebook?*

- ☐ Por falta de tiempo
- ☐ Porque no quiero que mi imagen aparezca en Facebook
- ☐ Porque no me ven mis compañeros ni mis profesores