

Comunidades virtuales de aprendientes de español en entornos móviles

FRANCISCO JAVIER FALERO PARRA

Instituto Cervantes de Pekín

Resumen: Tras la detección de una serie de necesidades entre los estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín, y de acuerdo a un análisis del entorno, en esta comunicación se presenta una experiencia *blended-learning* de aprendizaje del español como lengua extranjera a través de dispositivos móviles para los niveles A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Se ha optado por desarrollar una metodología bimodal que propone la integración de la tecnología como una extensión de las clases presenciales con un doble objetivo: por un lado, incentivar una práctica real y efectiva del español mediante tareas adaptadas a cada nivel en un nuevo escenario formativo; y por otro, la creación de un espacio virtual de interacción entre sus miembros que favorezca la interconexión más allá del espacio físico del aula en cualquier momento y lugar. Se presentarán resultados y analizarán las características, efectos y posibilidades observados a lo largo de la experiencia.

Palabras clave: comunidades virtuales de aprendizaje; *blended-learning*; sinohablantes; español lengua extranjera; tareas orales.

1. Introducción

Una de las bases metodológicas sobre las que se asienta la investigación-acción docente es intentar comprender o mejorar la situación educativa en la que se circunscribe su praxis. Elliot (1993: 88) define la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”, incidiendo en la actitud exploratoria que debe adoptar el docente ante este tipo de intervenciones. Murillo (2003) indica que los docentes se encuentran en una situación privilegiada para poner en marcha proyectos de investigación educativa que consigan un cambio o mejora en el entorno.

Esta investigación se enmarca dentro de los cursos generales de español como lengua extranjera que ofrece el Instituto Cervantes de Pekín (en adelante, IC de Pekín). Dentro de su amplia oferta, los cursos en modalidad intensiva son los más demandados. En este modelo formativo se intenta replicar un contexto similar al de inmersión lingüística y de forma general, poseen una carga de 60 horas lectivas a razón de veinte horas semanales de clase presencial. La dedicación horaria que implica la inscripción en dichos cursos es elevada, junto a la asistencia a clase, debe añadirse un tiempo de dedicación adicional en forma de trabajo autónomo por parte de los participantes, cuya estimación es difícil de cuantificar al depender de múltiples factores (familiares, profesionales, motivación, experiencias previas como estudiantes de otras lenguas, etc.).

Dentro de las necesidades detectadas mediante la observación directa y la realización de una serie de entrevistas a los participantes, se destacan de forma específica dos ideas: por un lado, la falta de oportunidades para poder realizar interacciones orales en la lengua objeto de estudio; y por otra parte, la

necesidad de disponer de un espacio alternativo al aula poder estar en contacto con los compañeros. La creación de esta área adicional de comunicación supone facilitar las interacciones, la formulación de dudas, la posibilidad de realizar actividades más allá del aula física, compartir información; y al mismo tiempo puede establecerse como una bitácora del curso, facilitando su seguimiento. Esta suma de factores podría potenciar el componente afectivo, además de crear un sentimiento de comunidad entre el grupo de estudiantes.

Una vez comprobado el enorme grado de penetración que tiene la telefonía móvil en China, 1300 millones de usuarios (Internet World Stats, 2015), y de forma particular los teléfonos inteligentes entre el alumnado del centro, se desprende que nos hallamos en un contexto en el que los nativos digitales (Prensky, 2001), o la también llamada *generación baidu* (Anglada y García, 2014), han tomado plenamente las aulas. Por lo tanto, ofrecer al alumnado del IC de Pekín un espacio de interacción virtual en el que pueda integrarse una propuesta didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en lengua extranjera dentro de un entorno mediado por la tecnología supone no solo insertar la competencia digital en el currículo del centro, sino adaptar la práctica docente a la realidad sociocultural en la que se ve inmersa.

Para ofrecer una respuesta adecuada y viable al contexto anterior, se ha optado por la red social *WeChat* y los teléfonos móviles inteligentes para diseñar una propuesta de trabajo bimodal con el objetivo de dar respuesta a las necesidades descritas. *WeChat* cuenta con una amplísima penetración en China, más de 500 millones de usuarios (Chan, 2015), y propuestas similares en el aula de lenguas extranjeras se encuentran avaladas por estudios previos realizados por Wei (2013), Falero (2014), Mao, (2014), Algué, (2015) o García, (2015), en los que plantean la ejercitación y desarrollo exploratorio de alguna destreza lingüística dentro de grupos cerrados de usuarios en la citada red social. Asimismo, se vincula directamente el estudio con el campo del aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles (en adelante, MALL)¹ que son una experiencia novedosa en el contexto sinohablante.

Los objetivos que se plantea alcanzar en esta investigación son los siguientes:

- Aumentar las posibilidades de interacción oral de los alumnos para desarrollar la competencia comunicativa.
- Acercarse a las necesidades de los alumnos del siglo XXI, buscando un medio de cohesión que permita fomentar la socialización y estimular la comunicación entre los miembros del grupo fuera del aula.
- Explorar el potencial para el aprendizaje que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje, insertando la competencia digital en el currículo de la institución.

A continuación, se pretende dar respuesta a los objetivos de investigación anteriores, presentándose un apartado teórico que revisa la literatura relacionada con la sociedad de la información (en adelante, *SI*) y los nuevos conceptos pedagógicos que implica, realizándose una aproximación a las claves aportadas por la incorporación de Internet a la didáctica de lenguas extranjeras, hasta llegar al *MALL* y las comunidades virtuales de aprendizaje. En un segundo apartado se definen los sujetos participantes y se presenta un ejemplo de la metodología de trabajo propuesta, basada en la enseñanza de la lengua mediante tareas para tres niveles diferentes (A2, B1 y B2) del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, *MCER*).

¹ *MALL* es el acrónimo en inglés de *Mobile Assisted Language Learning*, debido a que su uso está mayoritariamente extendido se prefiere su uso al hacer referencia al aprendizaje de lenguas mediante dispositivos móviles.

Posteriormente, se discuten los datos y resultados obtenidos, finalizando con las conclusiones y futuras líneas de trabajo derivadas de este estudio.

2. Marco teórico

Los sistemas de comunicaciones, combinados con las tecnologías avanzadas de la información, son las claves de la *SI*. Coll (2004) señala que es una revolución basada en la información la cual dota a la inteligencia humana de nuevas y múltiples capacidades, que acaban constituyendo un recurso que altera el modo en que trabajamos y convivimos. Cabero (2004) indica que formar parte de esta sociedad implica una nueva manera de vivir y trabajar, así como de comunicarse, relacionarse, aprender e incluso pensar. En la *SI* (Coll, 2008) la información, es decir, el conocimiento, es la mercancía más valiosa, siendo la educación y la formación las vías para adquirirla.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) ha afectado positivamente a los modelos educativos y a los escenarios de formación, puesto que ha enriquecido la forma en la que se pueden desarrollar acciones de enseñanza-aprendizaje. Coll (2004) y Peña, Córcoles y Casado (2006) indican que la integración de las TIC en los nuevos entornos de aprendizaje abren nuevas ventanas al mundo, permitiendo a estudiantes y profesores el acceso a cualquier información necesaria en cualquier momento. Asimismo, se accede a canales de comunicación que permiten que la enseñanza sea más personalizada, centrada en el estudiante, en los que subyace el socio-constructivismo pedagógico. El desarrollo de las competencias en TIC, sin olvidar los demás contenidos del currículo, proporciona a los estudiantes habilidades que la sociedad actual demanda.

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).

2.1. Internet y la web 2.0

A finales del siglo XX el uso y el acceso a la *World Wide Web* se popularizó y fue integrándose en nuestros hábitos cotidianos. Internet ha puesto a nuestra disposición una serie de funcionalidades básicas que nos abren nuevas ventanas al desarrollo personal, profesional y lúdico entre las que encontramos: comunicación, información, comercio, gestiones administrativas, entretenimiento y soporte activo para el aprendizaje (Marqués, 2002). Desde un punto de vista educativo, las funcionalidades web que más nos interesan son: información, comunicación y soporte didáctico. El campo de la enseñanza, como acabamos de comentar, no fue ajeno a este nuevo fenómeno, ya que Internet junto a sus recursos y funcionalidades se han ido integrando paulatinamente en los entornos de aprendizaje, así como en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En rasgos generales, la incorporación de la web a la educación ha conllevado un cambio sustancial en la concepción espacio-temporal, se ha producido una eliminación de los límites geográficos así como del factor tiempo (Coll, 2004).

2.2. De la ELAO al MALL

La Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (en adelante, ELAO) es el acrónimo español para el término inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Ruipérez (1997: 7) se refiere a la ELAO como “una disciplina cuyo objetivo es el estudio de la integración del microordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, preferiblemente extranjeras”. La Web 2.0, con sus herramientas y

aplicaciones, constituyen la gran aportación de Internet a la ELAO. Dichas herramientas comunicativas están basadas en las TIC y permiten el intercambio de información entre los participantes.

La mayoría de autores recurre a una división de estas herramientas entre síncronas (se producen en tiempo real) y asíncronas (son diferidas en el tiempo):

- Entre las herramientas síncronas de comunicación podríamos destacar: telefonía a través de voz, videoconferencias, chats –con voz y sin voz–, pizarras digitales compartidas o las conversaciones asistidas por ordenador, como indica Warschauer (1998).
- Entre las herramientas asíncronas podríamos citar los correos electrónicos, listas de correos, tableros de noticias, grupo de discusión, foros, wikis, blogs, acceso a bases de datos en línea, marcadores y herramientas RSS (Peña *et al.*, 2006).

Ward (2003) indica que los citados intercambios de información pueden darse en muy diversos contextos, tales como proyectos de aprendizaje colaborativo, chats grupales o en proyectos de aprendizaje en tándem o intercambio. Los participantes pueden variar, desde estudiantes que compartan la misma L1 a incluso hablantes de diferentes L1 que compartan la misma L2. En definitiva, en las clases de lenguas extranjeras se han ampliado las oportunidades para poder practicar y usar la lengua objeto de estudio, ya que la red multiplica estas posibilidades que estaban mucho más restringidas con los programas de ELAO.

La telefonía móvil, especialmente desde la popularización de los teléfonos móviles inteligentes, ha supuesto un cambio actitudinal debido al uso eminentemente social que comportan las aplicaciones diseñadas o adaptadas para ser usadas en estos dispositivos. El hábito de los usuarios ante esta nueva forma de comunicarse multiplica sus posibilidades, incluyendo el aprendizaje. En el caso de las lenguas extranjeras nos encontraríamos ante el denominado *MALL*, en el que destacan conceptos como la portabilidad, *anytime & anywhere* (cualquier momento y lugar) y la conectividad social (Chinnery, 2006).

2.3. Entornos Virtuales de Aprendizaje y Comunidades Virtuales

Los entornos virtuales de aprendizaje y las comunidades virtuales surgen como respuesta a la integración y la generalización de Internet en la educación, así como de la consciencia del cambio pedagógico que significa la implementación, uso y desarrollo de la tecnología (Martin, 2012).

Los EVA (*Entorno Virtual de Aprendizaje*) son espacios creados con tecnología electrónica donde una comunidad lleva a cabo una serie de actividades de aprendizaje y en la que los participantes tienen acceso a numerosas actividades en línea. Los EVA deben favorecer la participación: deben potenciar la comunicación entre los participantes fomentando la idea de la interacción social y la construcción compartida de significados; y deben ser flexibles: los participantes deben experimentarlo como un aumento de posibilidades y no como una limitación. Las aulas virtuales y los campus virtuales son ejemplos de este tipo de entornos.

Habría que indicar que mayoritariamente se continúan relacionando los *Entornos Virtuales de Aprendizaje* con la creación de aulas virtuales mediante *Learning Management Systems*, pero podemos afirmar que actualmente tendríamos una visión limitada de las posibilidades y potencialidades de su uso, ya que la aparición y desarrollo del *software social* ha tenido un efecto multiplicador y ha consolidado su potencial tanto para el aprendizaje personal como en grupo (Onrubia, 2005).

Según la definición clásica, una comunidad puede definirse como personas que comparten características e intereses comunes, que participan y se implican en actividades conjuntas y que pueden

tener en común un objetivo específico. Añadir el adjetivo “virtual” indica que se trata de un grupo de personas o instituciones que se conectan a través de la red compartiendo el espacio virtual que han creado para tal fin (Coll, 2004). Lo esencial de una comunidad virtual es reconocer que, gracias al desarrollo de las TIC, surgen dinámicas específicas que potencian la aparición de nuevas formas de relacionarse y de organizarse social y comunitariamente.

Siguiendo a Coll, Bustos y Engel (2007), las comunidades virtuales de aprendizaje son instrumentos para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros, que utiliza los recursos que ofrece la virtualidad como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación e intercambio y cuyo objetivo es un determinado contenido o tarea de aprendizaje.

3. Sujetos, materiales y método

La investigación se ha llevado a cabo en grupos de estudiantes sinohablantes del IC de Pekín divididos en tres niveles del MCER: A2, B1 y B2. De ese total, 20 estudiantes corresponden a grupos de A2, 16 matriculados en cursos de B1 y los restantes 14 participantes eran estudiantes de nivel B2. Los estudiantes estaban inscritos en cursos intensivos de mañana o tarde, y participaron de forma piloto en la experiencia durante las 60 horas lectivas del curso. Todos los participantes disponían de un teléfono móvil con conexión a Internet y disponían de una cuenta de usuarios de la aplicación *WeChat*, plataforma en la que se desarrolló la experiencia.

WeChat ha sido la plataforma para poner en marcha la experiencia al poseer una funcionalidad ampliamente extendida: el uso habitual entre sus miembros de notas de voz. El objetivo era que los estudiantes enviaran y recibieran notas de voz, interaccionando con el resto de participantes en base a unas tareas específicas dentro de un grupo cerrado de usuarios. El sistema permite que las intervenciones (notas de voz) se aniden dentro del chat grupal quedándose almacenadas en la memoria, lo que hace que los estudiantes puedan reproducirlas tantas veces como deseen. De esta manera, adaptando las tareas a los contenidos y objetivos del curso, los estudiantes podrán realizar monólogos o exposiciones breves, interacciones o debates de una forma sencilla y natural, practicando los objetivos funcionales, gramaticales y léxicos, primando la expresión e interacción oral entre los participantes.

Por lo tanto, este trabajo es producto de una investigación-acción docente orientada a la toma decisiones, en este caso la posible inclusión en el currículo del centro de actividades de tipo *blended* que ayuden a paliar las necesidades detectadas en los estudiantes. Al tratarse de un pilotaje en varios cursos y niveles, junto al hecho de ser una primera aproximación al tema, añaden a la investigación un matiz pre-experimental y exploratorio.

El proceso se ha dividido en dos fases. En una primera fase se evaluaron cuantitativamente las producciones de los estudiantes vinculadas con las cuatro tareas lingüísticas propuestas, y que perseguía medir el desempeño. En una segunda etapa se analizaron las interacciones espontáneas (orales y escritas) que se produjeron en los grupos, confrontando con las notas recogidas en un diario de investigación y con la información cualitativa extraída de unos cuestionarios administrados al finalizar el curso (véase Anexo I).

Para cada curso se adaptaron los objetivos de aprendizaje del curso a tareas orales en las que los estudiantes enviaron un archivo de nota de voz al chat grupal de clase. A continuación se ofrece un ejemplo de los objetivos que pretendían cubrir las tareas:

Tabla 1. Ejemplo de tareas y objetivos para cada nivel del MCER

NIVEL A2	NIVEL B1	NIVEL B2
Tarea: El último fin de semana	Tarea: Mi objeto favorito	Tarea: Locutores de radio
Contenidos funcionales: *Hablar de experiencias y valorarlas *Valorar personas y cosas	Contenidos funcionales: *Describir las características y funcionamiento de algo *Opinar sobre objetos	Contenidos funcionales: *Referir tiempos pasados *Contar relatos *Combinación de los usos del pasado
Contenidos léxicos: *Lugares de interés y oferta cultural *Parecer *Caer bien/mal *Pasárselo bien/mal	Contenidos léxicos: *Vocabulario para la descripción (formas, materiales, etc.) *Vocabulario para valorar el diseño de objetos	Contenidos léxicos: *Vocabulario del ámbito de las crónicas en los medios de comunicación
Contenidos gramaticales: *Usos del pretérito perfecto y del indefinido *Frasas exclamativas	Contenidos gramaticales: *Superlativos *Frasas relativas con preposición *Uso del indicativo y del subjuntivo en frases relativas	Contenidos gramaticales: *Usos del imperfecto de indicativo y subjuntivo *Usos del gerundio *Colocación del adjetivo

Las producciones de los estudiantes fueron evaluadas mediante una sencilla rúbrica de evaluación. El objetivo era medir el desempeño de los aprendientes de una forma sencilla. Basándose en las escalas analíticas del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)². Se calificó en base a cuatro categorías: alcance, fluidez y pronunciación, gramática y adecuación, divididas a su vez en tres bandas de calificación.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación para los tres niveles

Alcance	1 ○	2 ○	3 ○
Fluidez y pronunciación	1 ○	2 ○	3 ○
Gramática	1 ○	2 ○	3 ○
Adecuación	1 ○	2 ○	3 ○

En la banda 1 se situaron las producciones que no cumplieron con los contenidos mínimos requeridos; con el valor 2 se calificó a aquellas que cumplieron con los contenidos impartidos; mientras que en la banda de calificación 3 se hallaron las producciones cuyo grado de desempeño estaba por encima del nivel. De esta forma la calificación máxima que podía obtener un estudiante era 12, mientras que la mínima era un 4.

² Para ampliar información se recomienda visitar: diplomas.cervantes.es.

Para considerar superada la tarea se necesitaban 8 puntos. Una vez que todos los miembros intervinieron se entregó la calificación (de forma individual y en papel) a cada participante.

Con el objetivo de que el docente pudiera recibir *feedback* de las tareas orales realizadas se administraron unos sencillos cuestionarios que completaron la experiencia. En ellos, los estudiantes no solo aportan su opinión acerca del diseño y validez de las tareas, sino que intentan involucrar al estudiante en el proceso y desarrollar su competencia metacognitiva (véase Anexo II).

4. Resultados y datos

El primer objetivo planteado en este estudio estaba relacionado con el aumento de las posibilidades de interacción oral para el alumnado del IC de Pekín y el desarrollo de la competencia comunicativa. El diseño de un grupo cerrado de usuarios en la aplicación *WeChat* supone adaptarse al entorno del alumnado y cumple con uno de los objetivos planteados al comienzo de la investigación, habilitar un área virtual fuera del espacio físico del aula en la que se pudieran realizar interacciones de una forma similar a las que se realizan en su lengua materna. Las interacciones orales se van anidando al chat del grupo (véase figura 1) y los estudiantes pueden reproducirlas cuantas veces deseen.

Figura 1. Ejemplos de interacciones orales por niveles



Las producciones orales que correspondían con las tareas obligatorias fueron evaluadas mediante la rúbrica de evaluación. La adaptación de las tareas intenta vincular los contenidos y objetivos curriculares del curso con las necesidades y la realidad del estudiante, intentando satisfacer sus necesidades comunicativas en la L2 con las actividades que realiza en su cultura y L1. A continuación, se ofrece una transcripción (tabla 3) a modo de ejemplo para cada nivel.

Tabla 3. Ejemplo de transcripciones

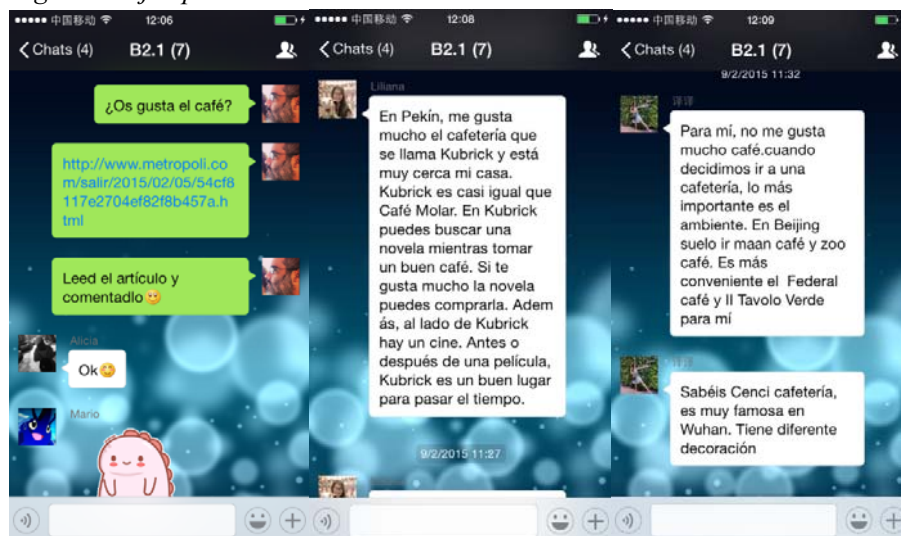
Tarea A2: El último fin de semana pasado	“Hola a todos, yo soy Ena. Voy a hablar ahora de mi fin de semana. Lo pasé muy bien el último fin de semana. El sábado fui a comprar y comer en un restaurante con unas amigas de mi universidad. Fue divertido. El
--	---

	domingo estuve en cine para ver película romántica, me gustó mucho y volví a casa para dormir y estudiar español”.
Tarea B1: Mi objeto favorito	“Es perfecto para mí. Lo uso siempre por la mañana y por las noches. Antes era color negro pero ahora es color gris. Puedo conocer informaciones y comunicarme siempre con él, con amigos y familia. ¿Qué es?”
Tarea B2: Locutores de radio	“Noticia doméstica: Un chico se llama Zhang Yuang ha regalado 10 millones yuanes a su universidad. El chico solo tiene 29 años y él ganó más de 100 millones de yuanes por inversión en bolsa. Lo más sorprendido es que hace unos años, el chico se presentó a un famoso programa de televisión en China, Cita a ciegas. En ese momento a las 24 chicas en el escenario no les gustó este chico. ¡Qué pena!”

La evaluación de las puntuaciones de las tareas fue mejorando a lo largo de la experiencia, de esta manera, conforme los estudiantes avanzaron en el curso se notó una evolución positiva que se tradujo en que todos los estudiantes superaron la prueba oral final del curso y se mostraron abiertos a seguir trabajando con esta metodología en los cursos siguientes.

Las interacciones de los participantes no solo fueron orales (figura 2), con lo que podemos comprobar que las comunidades virtuales en *WeChat* son una excelente herramienta para poder desarrollar la competencia comunicativa, cumpliendo de esta manera el primer objetivo de la investigación.

Figura 2. Ejemplo de interacciones escritas



El segundo de los objetivos planteado era poder acercarse a las necesidades de los alumnos del siglo XXI, buscando un medio de cohesión que permita fomentar la socialización y estimular la comunicación entre los miembros del grupo fuera del aula. Un análisis de las producciones de los participantes permite establecer una clasificación en dos grandes áreas: área de ejercitación (tareas orales) y área de comunicación.

Si nos centramos en el área de comunicación (figura 3) se descubren tres ejes principales sobre los que giran las interacciones. En primer lugar se observa un eje o espacio de comunicación e interacción libre

entre sus miembros. De esta manera se cumple el objetivo propuesto, puesto que nos hallamos ante un espacio virtual en el que los miembros pueden estar en permanente contacto, en cualquier momento y lugar, a lo largo de las tres semanas de duración del curso. En segundo lugar se comprueba que los grupos son también un espacio de cohesión grupal, donde se establecen relaciones y se fortalecen lazos entre los participantes. Por último, se distingue que las comunidades son también un espacio para la resolución de dudas entre sus miembros.

Figura 3. WeChat como espacio de interacción. Interacción libre y dudas



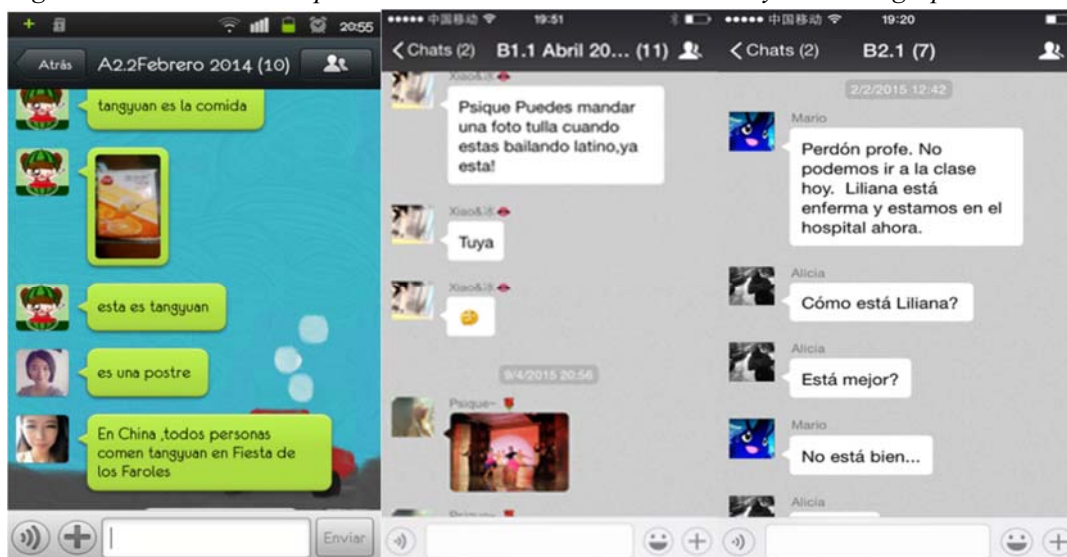
Las participaciones dentro de la comunidad virtual deben ser guiadas por el profesor, se observa que conforme el tiempo pasa, los estudiantes van tomando progresivamente el control, si bien al principio las interacciones son las respuestas a las tareas o a los comentarios del profesor, progresivamente los estudiantes van planteando dudas, compartiendo fotos y enlaces, comentando noticias, opinando sobre temas, etc. La lengua vehicular de la experiencia en general (un 90%) es el español, pero algunas veces estas interacciones se producen en chino, y casi siempre de forma escrita. El uso de la L1 está orientado mayormente a la traducción de expresiones o palabras, y en menor medida a la resolución de dudas, formulación de preguntas o exposición de temas de interés general.

Después de analizar los datos obtenidos mediante las encuestas, se comprueba que las comunidades virtuales de aprendizaje en *WeChat* cumplen el objetivo previo propuesto, es decir, fomentar la participación de los estudiantes y ejercer de elemento de cohesión entre el alumnado.

El tercer objetivo planteado tenía que ver con explorar el potencial para el aprendizaje que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje y valorar su posible incorporación al currículo de la institución. En este caso se observa que crear un grupo cerrado de usuarios en la aplicación *WeChat* supone introducir en la práctica docente un modelo educativo formado por grupos de estudiantes que comparten un tema en común, en este caso el aprendizaje del español. Además, supone encontrar una herramienta sin coste adicional para el estudiante y la institución, que no implica un esfuerzo en su uso y gestión. El uso extendido de la aplicación y su familiaridad dentro permite replicar en la clase de español de actividades que realizan como agentes sociales en su L1, encontrándonos pues ante una herramienta con indudable potencial para

poder convertirse en la plataforma sobre la que se puede recrear un modelo *blended-learning*, incluyendo la competencia digital en el currículo del centro y dando respuesta a las necesidades detectadas.

Figura 4. WeChat como espacio de interacción. Interacción libre y cohesión grupal



5. Conclusiones

Después de concluir esta investigación en diversos niveles del IC de Pekín, se constata que la incorporación de las TIC a la clase de español no debe ser visto como una novedad, sino como una necesidad propia de la realidad socioeducativa actual. Además, se ha comprobado que la creación de comunidades virtuales de aprendizaje es una respuesta viable a las necesidades detectadas, que aporta una serie de beneficios que enlazan esta propuesta formativa con el aprendizaje móvil y sus características esenciales: ubicuidad y autonomía.

Las mejoras en el plano lingüístico se ven reflejadas en el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, además de encontrarnos ante un espacio ideal para poder realizar tareas *lingüísticas* que tengan como base la ejercitación y práctica de las destrezas orales fuera del aula tradicional, lo que da respuesta a la cuestión de extender el espacio físico de la clase. Las comunidades virtuales de aprendizaje en *WeChat* han sido valoradas positivamente por los participantes, puesto que son eminentemente un espacio de interacción comunicativa adaptada al contexto sinohablante, con tareas orales adaptadas al currículo y sus contenidos, y un área que permite conversar, contrastar posturas y puntos de vista e intercambiar información de forma oral y escrita tanto sincrónica como diacrónicamente. La mejora de la situación educativa es clara, cumpliendo con una de las premisas clave de la investigación-acción docente.

Las relaciones grupales se ven fortalecidas, todos los miembros se involucran positivamente en la experiencia, el componente afectivo y en especial la motivación se refuerzan, los estudiantes comprueban que pueden desenvolverse en la lengua extranjera en situaciones auténticas de comunicación que son similares a las de su lengua materna, subyaciendo, por encima de todo, un sentimiento de pertenencia a una comunidad, donde todos aprenden de todos construyendo el conocimiento de una forma colectiva.

El concepto de autoimagen y una aproximación a las situaciones de aprendizaje informal fuera del aula son futuras líneas de investigación tras este trabajo, además de seguir explorando el potencial que ofrecen las comunidades virtuales de aprendizaje en otros contextos donde participen sinohablantes.

Referencias bibliográficas

- Algué, L. (2015). *Usos de WeChat en la clase de ELE: propuesta didáctica*. Memoria de Master, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-16-lluis-algue_sala.pdf?documentId=0901e72b81cbbff2.
- 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.
- Cabero, J. (2004). Las TICS como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía*, 194. 13-19.
- Chan, C. (2015). When one app rules them all: The case of WeChat and mobile in China. Recuperado de <http://a16z.com/2015/08/06/wechat-china-mobile-first>.
- Chinnery G. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning, *Language Learning & Technology* 10, 1: 9-16.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C., Bustos, A., 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.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con TIC: expectativas, realidades y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- 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 <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-33-franciscojavierfalero.pdf?documentId=0901e72b81b44bd8>
- García, L. (2015). La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales, Memoria de Master, UNED, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-31-loreto-garcia-pardo.pdf?documentId=0901e72b81ed217a>.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos, *Acción pedagógica*, 11(1), 48-59. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/VE-EDU-0008.pdf>.
- Mao, C. (2014). Friends and Relaxation: Key Factors of Undergraduate Students' WeChat Using. *Creative Education*, 5, 636-640.
- Marqués, P. (2002). Usos educativos de Internet, ¿la revolución en la enseñanza?. En *La revolución educativa en la era Internet*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/libros/revoledu.htm>.
- Martín, 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.
- 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>.
- Internet World Stats (2015). Internet users in Asia November 2015. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats3.htm>.
- Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2>.
- Peña, I., Córcoles, C., 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.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424816>.
- Ruipérez, G. (1997). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). *Carabela*, 42, 5-26.
- Ward, M. (2001). *Computer Assisted Language Learning. A Template for CALL Programs for Endangered Languages*, Master Thesis, Dublin City University. Recuperado de <http://www.computing.dcu.ie/~mward/mthesis.html>.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Wei, L. (2013). A Study on Ubiquitous English Learning for Policing. *Journal of Engineering (IOSRJEN)*, 3(2), 1-5.

Anexo I
Cuestionario de Valoración

¿Cómo valora haber usado *WeChat* en la clase de español? Marque su opinión:

1. Muy negativo. 2. Negativo 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy positivo

¿Encuentra diferencias entre las tareas realizadas en la clase presencial y las realizadas con *WeChat*?

- Sí No

¿Con cuál de los tipos se ha sentido más cómodo?

.....
.....
.....

¿Por qué?

.....
.....
.....

¿Piensa que *WeChat* le ha ayudado en su curso de español? En caso afirmativo, ¿cómo?

.....
.....
.....

En caso negativo, ¿por qué?

.....
.....
.....

¿Qué es lo que más le ha gustado al usar *WeChat* durante el curso?

.....
.....
.....

¿Y lo que menos?

.....
.....
.....

¿Usar *WeChat* le ha ayudado a comunicarse mejor en español?

1. Muy poco 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

¿Usar *WeChat* le ha ayudado a aprender español?

1. Muy poco 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

¿Cuántas horas ha dedicado a la semana al incluyendo el trabajo en el grupo *WeChat*?

.....
...

Si en el próximo curso su profesor le propone usar *WeChat*, ¿estará de acuerdo en participar?

Sí No

¿Cómo valora el grupo de *WeChat* en el que ha trabajado con sus compañeros de clase? Marque su grado de satisfacción:

1. Muy negativo. 2. Negativo 3. Indiferente 4. Positivo 5. Muy positivo

¿Recomendaría usar los grupos de Weixin en sus clases de español?

Sí No

¿Por qué?

.....
...

Anexo II
Valoración de las tareas

¿Qué le ha parecido la tarea.....(nombre de la tarea).....? Marque su opinión:

1. Muy aburrida 2. Aburrida 3. Indiferente 4. Positiva 5. Muy interesante

¿La 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):

.....
.....
.....