

## LA ANSIEDAD ANTE LAS DESTREZAS ORALES EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA BLENDED-LEARNING CON SINOHABLANTES

Francisco Javier Falero Parra  
*Instituto Cervantes de Pekín*

**Resumen:** Numerosos estudios han destacado el impacto negativo que conlleva padecer ansiedad en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, y cómo este fenómeno afecta a las destrezas orales. En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada en el Instituto Cervantes de Pekín entre estudiantes de nivel A2 y que persigue un doble objetivo: determinar qué destrezas lingüísticas son una fuente real de estrés para los aprendientes; y por otra parte, analizar el impacto de una propuesta metodológica *blended learning* para desarrollar las destrezas orales. Los resultados confirman que la expresión oral y la comprensión auditiva aumentan la ansiedad del alumnado, mientras que el análisis de las producciones realizadas en el experimento señalan una mejora cuantitativa de las mismas junto con la reducción del factor ansiógeno. El componente motivador aportado por el uso de dispositivos móviles en clase invita a ampliar la experiencia a otros cursos y niveles.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera, afectividad, ansiedad, destrezas orales, dispositivos móviles, *blended learning*.

**Abstract:** Numerous studies have highlighted the negative impact of suffering anxiety during the acquisition process of a foreign language and how this fact affects oral skills. This article shows the results of a research conducted at Instituto Cervantes of Beijing among A2 level students with a dual purpose: determining which language skills are a real source of stress for learners; and, on the other hand, analyzing the impact of a blended learning methodology proposed to develop oral skills. The results confirm that both oral expression and listening comprehension increase the anxiety of students, while the analysis of the productions in the experiment indicate a quantitative improvement of these skills significantly reducing the anxiety factor. The motivational component provided by the use of mobile devices in class invites to extend the experience to other courses and levels.

**Keywords:** Spanish as a foreign language, affective, anxiety, oral skills, mobile devices, blended learning.

### 1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los objetivos y retos que suelen plantearse los docentes de una lengua extranjera se encuentran tanto la mejora en las habilidades de expresión y comprensión oral del aprendiente, como el incremento del tiempo de exposición a la lengua objeto de estudio (Sierra, 1994; Baralo, 2000; Vila, 2003; 2004; Torremocha, 2004; Vine y Ferreira 2012). Al diseñar propuestas que intentan dar respuesta a los objetivos anteriores, algunos de los obstáculos más frecuentes son la dificultad para desarrollar las destrezas orales más allá del espacio físico del aula (Gibert e Iglesia, 2011; Vine y Ferreira 2012, Araujo, 2014), y el recurrente grado de estrés o estímulos ansiógenos que suelen provocar en los estudiantes la realización de tareas encaminadas a ejercitar dichas destrezas lingüísticas (Horwitz, 1986; Young, 1999; López-Fernández, 2004).

Desde un punto de vista profesional, los docentes que desempeñan su labor en un contexto sinohablante destacan el desafío añadido que entraña la ejercitación de las destrezas orales frente a grupos de otro origen lingüístico (Cortés, 2002; Sánchez-Griñán, 2009; Muñoz, 2010). De forma general, las opiniones reflejan la sistemática imposibilidad de hacer hablar al estudiante, o bien la ardua labor de motivarlo para realizar

determinadas tareas vinculadas a la comprensión e interacción oral. Estas generalizaciones han acabado calando en las creencias del profesorado, adquiriendo un cierto tono dogmático sobre las limitaciones de la cultura china de aprendizaje (Hu, 2002; Lu, 2008).

La caracterización del alumnado en un país de la extensión demográfica y territorial de China es bastante compleja. Para poder trazar un perfil general del estudiante se pueden combinar los estudios específicos centrados en aprendices sinohablantes de español (Cortés, 2002; Muñoz 2010; Blanco, 2013), junto con las numerosas investigaciones realizadas en contextos de chinos que aprenden inglés como lengua extranjera, puesto que en ellas se ofrecen dos visiones opuestas que encajan a grandes rasgos con la realidad observada en las aulas. Por una parte, se halla la visión del estudiante de herencia confuciana (Carson, 1992; Flowerdew, 1998) que atribuyen al estudiante un carácter pasivo tanto en las clases como en su aprendizaje, lo que le limita para adoptar nuevas estrategias. Estos individuos desarrollan un aprendizaje de tipo memorístico, carecen de espíritu crítico y no suelen plantear preguntas en clase, por entender que menoscaban la autoridad del profesor (Ballard y Clanchy, 1991; Liu, 1998; Hammond y Gao, 2002).

En contraposición a la caracterización anterior, hay estudios que presentan un nuevo modelo de estudiante que posee una serie de rasgos opuestos al modelo de tipo confuciano (Watkins y Biggs, 2001; Clark y Gieve, 2006; Shi, 2006). En estos trabajos se subraya el papel activo del estudiante ante el aprendizaje de una lengua extranjera junto al desarrollo de su espíritu crítico. Además, remarcan su predisposición hacia nuevos modelos metodológicos y ante el uso de estrategias de aprendizaje; destacando su inclinación a formular preguntas en el aula, en el que el uso de la memorización queda restringido a una estrategia de comprensión.

Cortazzi y Jin (2002) señalan que un factor fundamental que no debe obviarse son las condiciones específicas de cada entorno educativo, puesto que determinarán los valores, las actitudes y las creencias que se dan en cada cultura de aprendizaje. Dentro del amplísimo contexto chino, nuestra investigación se enmarca dentro de los cursos de español como lengua extranjera que ofrece el Instituto Cervantes de Pekín (en adelante, IC de Pekín), que están eminentemente orientados a la acción y enfocados hacia un uso comunicativo de la lengua. Por otra parte, esta tipología de cursos se distancia de los ofrecidos dentro del contexto universitario, donde subyace un estudio de la lengua con carácter filológico, y en el que las destrezas lingüísticas se suelen trabajar de forma aislada. Una vez descrito el contexto en el que se enmarca la propuesta, aunque es imposible hablar en valores absolutos, es factible declarar que dentro del alumnado del IC de Pekín se observan rasgos caracterizadores propios de los nuevos modelos de estudiantes, con una actitud activa y predisposición hacia otros modelos metodológicos.

Asimismo, este alumnado es consumidor y usuario habitual de tecnología desde una edad temprana, dentro de una sociedad en donde el uso de dispositivos tecnológicos con conexión a Internet está cada vez más integrado. China cuenta con 1.300 millones de usuarios de telefonía móvil, de los cuales más del 40% son usuarios de tecnología 3G (Evans, 2014), con lo que se hace necesario atender a esta realidad sociocultural en el ámbito académico, intentando crear nuevos espacios formativos que integren los recursos TIC y los teléfonos inteligentes. En el caso específico de las lenguas extranjeras, las actividades mediadas por la tecnología incluyen múltiples beneficios, siendo uno de ellos el efecto positivo y motivador inherente a su empleo (García Salinas, Ferreira y Morales, 2012; Vine y Ferreira, 2012; Araújo 2014; Bueno-Alastuey y López Pérez, 2014).

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica *blended-learning* que permite ejercitar las destrezas orales fuera del aula usando las notas de voz de la aplicación móvil *WeChat*. Esta modalidad de aprendizaje bimodal permite combinar la presencialidad y la virtualidad para aprovechar así los beneficios que pueden aportar ambas experiencias. La elección de *WeChat* como plataforma para desarrollar esta experiencia tiene una doble justificación: por una parte nos encontramos ante una red social gratuita y no censurada en China, que cuenta con más de 550 millones de suscriptores (Smith, 2015); por otra parte, permite crear grupos cerrados de usuarios que pueden interactuar en la lengua extranjera a través de las tareas específicas propuestas mediante el envío y la recepción de notas de voz.

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes: ¿cuáles son las destrezas con las que nuestros estudiantes sinohablantes de nivel A2 sufren ansiedad?; y, ¿es la aplicación móvil *WeChat* un instrumento efectivo para desarrollar las destrezas orales entre la comunidad de estudiantes del IC de Pekín?

Se espera que los resultados ayuden a mejorar la práctica docente, minimizando el factor ansiógeno, además de aportar a los docentes claves encaminadas hacia la mejora de las destrezas orales y la optimización de los recursos para favorecer la práctica en la lengua extranjera.

## 2. MARCO TEÓRICO

La afectividad y sus implicaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera han venido ocupando el interés de diferentes investigaciones de lingüística aplicada a lo largo del último tercio del siglo XX. Dentro del campo afectivo-emocional, el tratamiento y la gestión de las situaciones de estrés, ansiedad o miedo que pueden sufrir los estudiantes, bien ante el aprendizaje de una lengua extranjera o ante la ejercitación de determinadas destrezas, han sido fuente de diversos estudios (Horwitz, 1986; Gardner y MacIntyre, 1993; Young, 1999; Arnold y Brown, 2000; Arnold, 2000; Oxford, 2000). En el caso del tratamiento específico de la ansiedad en estudiantes sinohablantes de español, Muñoz (2010) recoge una panorámica de la cuestión dentro del contexto universitario chino; mientras que Gibert e Iglesia (2009) realizan un estudio exploratorio sobre los beneficios que aportan tareas mediadas por la tecnología a estudiantes universitarios chinos dentro del ámbito universitario español. Por su parte, Cáceres-Lorenzo y Santana Alvarado (2014) crean una rúbrica específica para evaluar las producciones escritas de sinohablantes en un contexto de inmersión, con el fin de ayudar al desarrollo comunicativo. Referente al uso específico de la aplicación *WeChat* como herramienta para la clase de ELE, Falero (2014), García (2015), y Algué (2014), subrayan el valor y la importancia que tienen para el alumnado chino la ejercitación de diferentes destrezas a través de la citada aplicación, adaptando los contenidos y objetivos comunicativos al contexto bimodal. Los trabajos de Wei (2013) y Cui (2014) con aprendientes chinos de inglés como lengua extranjera usando *WeChat* señalan las ventajas de un enfoque combinado, al beneficiarse los estudiantes de lo mejor del aprendizaje presencial y del aprendizaje en línea, junto con la reducción de la ansiedad ante el aprendizaje de un idioma extranjero.

### 2.1. El cerebro, las emociones y el individuo

Redolar (2011) afirma que las emociones no son simples interrupciones del curso de nuestra vida que hace falta que controlemos, sino que por el contrario, son procesos organizados a los cuales es necesario dirigir nuestra atención. Por su parte, Le Doux (1999) y Arnold (2000) señalan la importancia que tienen las emociones desde el punto de vista de la adquisición lingüística. Si nos centramos en el cerebro y la emociones, se puede afirmar que cada persona puede recibir unas emociones que le provocarán diferentes sentimientos dependiendo de factores cognitivos, sociales o culturales. De lo anteriormente expuesto se desprenden dos claves para este estudio: la interrelación existente entre cognición y emoción junto con el hecho de que en el aprendizaje de una lengua extranjera inciden tanto la capacidad cognitiva del individuo como el componente afectivo y emocional.

### 2.2. Los factores emocionales en el aula

La importancia del filtro afectivo para desencadenar la adquisición es subrayada por Baralo (1998:57) cuando destaca la necesidad de que las condiciones afectivas sean óptimas: “es decir, que el que adquiera la lengua extranjera esté fuertemente motivado, que tenga confianza y seguridad en sí mismo y que no esté ansioso”. Si se tiene en cuenta la importancia de las emociones y de su efecto en el aprendizaje, las propuestas que se lleven al aula deberán fomentar el uso de emociones positivas y facilitadoras, intentando minimizar y reducir el impacto de las emociones negativas.

Dentro de las teorías de adquisición que destacan cómo condicionan los factores emocionales en el aprendizaje de lenguas, Krashen (1985), en la Teoría del Filtro Afectivo, resalta la importancia del estado emocional y el valor de los factores afectivos de los alumnos, vinculando ambos directamente tanto con el proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua como con los resultados que se obtienen durante el mismo. Además, indica que la motivación, la autoestima y la ansiedad (entendidos como factores emocionales) pueden actuar como un filtro, facilitando o bloqueando el proceso. Así, pueden establecerse dos relaciones proporcionales: por un lado, cuanto más alto sea el filtro afectivo, es decir, baja autoestima y poca participación, más altas serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, aumentarán las posibilidades de éxito y una mejora en los niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, en aquellos alumnos que posean un filtro afectivo bajo, relacionado con una alta motivación, baja ansiedad y una autoestima reforzada.

El uso de una metodología mixta permite optimizar los recursos de los que disponen los participantes en una acción formativa (Neumaier, 2005; Bueno-Alastuey y López Pérez, 2014). La ejercitación de las destrezas orales de forma virtual aumenta el tiempo de uso y las posibilidades de práctica más allá del aula, aportando un factor motivador que suscita el interés de los participantes, además de acercarse a los modelos comunicativos que se reproducen cada vez más en la sociedad actual (Tudini, 2015). Los estudios de Kirgöz (2011), Vine y Ferreira (2012), Montero y Morrison (2014), y Ali y Abdallaabdalqane (2015) resaltan la incidencia positiva que aportan el tratamiento específico de estas formas de interacción bajo un modelo *blended*, donde se minimiza la ansiedad, aumenta la motivación, y se refuerza la autonomía y autoestima de los aprendientes.

### 2.3. La ansiedad

Muñoz (2010, citando a Rojas 1989:28) explica que la ansiedad consiste en “una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada”.

Bertoglia (2005:14) identifica la ansiedad como un estado interno que experimentamos: “cuando sentimos temor por la integridad de nuestro yo (autoestima). Frecuentemente se le identifica como temor al fracaso, al castigo o al ridículo”.

De las definiciones anteriores se desprende la idea de la ansiedad como un sentimiento negativo y que tiene efectos perjudiciales dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua. Acotando el término con relación a los aprendientes de una lengua, Gardner y MacIntyre (1993) indican que la ansiedad es uno de los factores afectivos que supone un obstáculo para los estudiantes de lenguas extranjeras. Podría definirse como el temor o la aprensión que padece un estudiante ante la realización de una actividad en una lengua extranjera, siendo un proceso que puede ser transitorio y que disminuye en el tiempo, o bien puede convertirse en permanente y generalizarse.

Algunos autores (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978) distinguen en la ansiedad un rasgo positivo y facilitador, puesto que puede mantener en alerta al estudiante favoreciendo con ello el aprendizaje; no obstante, en esta investigación compartimos la idea de Arnold (2000) que incide en el carácter negativo de la ansiedad, calificándola como debilitadora, al ser capaz de perjudicar la actuación del estudiante, provocando desmotivación, actitudes y creencias negativas.

Para corroborar lo anterior, Roncell Vega (2008:6) ofrece un cuadro (Tabla 1) de correlaciones que lista los efectos psicofisiológicos y sociales que provoca la ansiedad (columna de la izquierda), con las consecuencias negativas derivadas por la ansiedad en la clase de lengua (columna de la derecha).

Tabla 1. Correlatos psicofisiológicos de la ansiedad en la clase de idiomas.

EXPONENTES PSICOFISIOLÓGICOS ANSIEDAD	EXPONENTES ANSIEDAD ESPECÍFICA EN LA CLASE DE IDIOMAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprensión</li> <li>• Preocupación</li> <li>• Miedo</li> <li>• Sudores</li> <li>• Palpitaciones</li> <li>• Falta concentración</li> <li>• Pérdida memoria</li> <li>• Evitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deterioro estrategias comunicativas.</li> <li>• Se evitan mensajes complejos y personales.</li> <li>• Baja comprensión y expresión oral.</li> <li>• Alteración sintaxis.</li> <li>• Composiciones cortas y pobres.</li> <li>• Olvidos y errores injustificados.</li> <li>• Faltas asistencia a clase.</li> <li>• Sobre esfuerzo compensatorio en el estudio.</li> <li>• Creencias distorsionadas sobre el aprendizaje.</li> </ul>

Por último, Bergoglia (2005) afirma que la ansiedad tiene un carácter subjetivo, identificándose con una reacción emocional ante una situación de temor, cuya intensidad variará según la percepción de la situación ansiógena y dependerá de la naturaleza de cada persona.

#### 2.4. Destrezas orales y tecnología

Si bien en la clase tradicional de lenguas extranjeras el tratamiento de la expresión y comprensión oral estuvo relegado a un segundo plano, desde la irrupción del enfoque comunicativo pasaron a tomar un papel relevante. Desde un punto de vista metodológico, los enfoques predominantes en las últimas décadas dentro de las aulas de lenguas extranjeras (comunicativo, por tareas, orientado a la acción) se han centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; con lo que ha aumentado el tratamiento de las destrezas orales en el aula (Meler, 2000; Torremocha, 2004; Martín Sánchez, 2009).

El posterior desarrollo de Internet, combinado con la penetración de las tecnologías basadas en la Web 2.0, fue ampliando las posibilidades de la enseñanza de lenguas mediante ordenadores (Warschauer y Healy, 1998), hasta llegar a los teléfonos inteligentes y las tabletas actuales que incluyen múltiples funcionalidades y aplicaciones válidas para poder adquirir conocimiento (Vine y Ferreira, 2012; Ali y Abdallaabdalqane, 2014; García, 2015).

La incorporación de Internet ha abierto nuevas dimensiones al proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales, al introducir un cambio en la concepción espacio-temporal, pudiendo eliminarse las barreras físicas del aula tradicional (Neumeier, 2005), permitiendo crear nuevos espacios comunicativos que favorecen el aprendizaje social (Bueno-Alastuey y López Pérez, 2014; Mao, 2014), con actividades formativas basadas en

las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) en cualquier momento y lugar. Asimismo, el alumno actual, al ser un nativo digital puede beneficiarse del potencial y de las posibilidades que surgen al insertar las nuevas tecnologías en el desarrollo de las destrezas orales (Bueno-Alastuey y López Pérez, 2014; Tudini, 2015). También ha de ser tenido en cuenta el efecto positivo y motivador vinculado con el uso de las TIC que incide en la mejora del componente afectivo (Kirgöz, 2011; Falero, 2014; Algué, 2015).

Algunos ejemplos de la realización de actividades, tanto asíncronas como sincrónicas, para ejercitar la expresión e interacción oral usando la tecnología, serían la realización de videoconferencias, los *chats* de voz, el envío de archivos de audio, el uso de *podcast*, o la creación de avatares que reproducen mensajes (Gilbert e Iglesia, 2011; García Salinas *et al.*, 2012; Araujo, 2014).

### 3. SUJETOS, MATERIALES Y MÉTODO

En este estudio se pretende dar respuesta a las dos preguntas de investigación previas y para las que se ha diseñado una investigación pre-experimental, exploratoria, aplicada, con un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo. Esta combinación de métodos de investigación se plantea como una ayuda a la comprensión general y detallada del problema. La investigación está orientada a la aplicación, ya que los resultados que se obtengan nos facilitarán un conocimiento que dará respuesta a las cuestiones planteadas y que provocará una toma de decisiones con el objetivo de cambiar o mejorar la práctica educativa. En nuestro caso podría ser la inclusión de *WeChat* como herramienta obligatoria en las clases del subnivel A2.2 del IC de Pekín para desarrollar las destrezas orales. La naturaleza exploratoria y pre-experimental de la investigación se justifica por ser un primer acercamiento al tema, es decir, la inclusión de la tecnología para reducir la ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español como lengua extranjera.

Las muestras se recogen en un total de 22 sujetos (n=22) estudiantes de español en el IC de Pekín (divididos en dos grupos de 9 y 13 estudiantes), que se encuentran matriculados en el subnivel A2.2 de español. Para adquirir un nivel A2 (A2.1 + A2.2), estos estudiantes cursan un total de 120 horas lectivas, siendo la duración de cada subnivel de 60 horas. El curso incluye la realización de un examen oral y escrito con su correspondiente retroalimentación.

Un análisis del perfil de los estudiantes (Anexo I) demuestra que son hablantes nativos de mandarín y que más del 85% de ellos conoce, al menos, dos lenguas extranjeras (inglés y español). El 75% de los participantes tiene una edad comprendida entre los 20 y 24 años, y todos los alumnos disponen de teléfono móvil con conexión a Internet con un perfil de usuario en *WeChat*, hecho clave para poder participar en esta experiencia. Estas referencias corroboran el perfil del estudiante adulto chino presentado por Mao (2014).

El experimento consistió en la realización de cuatro tareas posibilitadoras dentro de un grupo cerrado de usuarios en la aplicación *WeChat*. Dichas tareas tenían un apartado expositivo y otro interactivo (véase Anexo II)<sup>1</sup> y eran enunciadas por el profesor mediante el envío de una nota de voz al chat grupal. Los participantes disponían de 24 horas para completarlas, siempre en horario fuera de clase, estableciéndose una comunicación asíncrona entre ellos. Para completar la fase expositiva, los estudiantes respondían con un monólogo, mientras que para completar la fase interactiva debían escuchar las producciones de los compañeros y reaccionar, bien dando un consejo, bien haciendo una valoración, bien realizando un breve comentario. Estas actividades de aprendizaje se complementaron con otras realizadas presencialmente y que eran obligatorias dentro del itinerario formativo del curso. De esta forma, los estudiantes completaron un total de ocho tareas, cuatro virtuales y cuatro presenciales, agrupadas en cuatro pares vinculados por un contenido funcional, gramatical o comunicativo común.

Tabla 2. Lista de tareas.

Tarea 1. Valoraciones
Tarea 2. Hábitos, rutinas y salud
Tarea 3. El imperfecto
Tarea 4. Nuestro futuro

La secuencia de trabajo siguió un patrón homogéneo: en primer lugar, se ejecutaron las tareas en *WeChat* y posteriormente, las tareas orales presenciales. De esta manera se aumentaba tanto el tiempo de exposición como de ejercitación de las destrezas orales, gracias al modelo bimodal, combinando interacciones virtuales a través de notas de voz y realización de tareas tradicionales en el aula.

<sup>1</sup> A modo de ejemplo, en el Anexo II, se ofrecen dos muestras de las tareas realizadas por los estudiantes (aplicación *WeChat* y clase) explicando los contenidos de aprendizaje con los que se relaciona dentro del currículo del IC de Pekín.

La valoración de las producciones de cada alumno fue realizada mediante una rúbrica de evaluación, basada en el modelo de escala analítica para la prueba de expresión e interacción oral del Diploma de Español como Lengua Extranjera A2 (DELE). Esta matriz permitió medir cuantitativamente la evolución de los participantes a lo largo del proceso.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación.

	Adecuación	Fluidez	Corrección	Alcance
1	Discurso confuso, con frases aisladas. A veces las respuestas no corresponden a la preguntas.	Usa expresiones breves, y las pausas son continuas. La comprensión resulta difícil.	Su control gramatical es escaso. Hay errores sistemáticos básicos. Se observan interferencias de otras lenguas.	Su repertorio lingüístico es escaso, limitando las posibilidades de comunicación. Interferencias con otras lenguas.
2	Discurso breve que transmite la información requerida. Usa conectores como "y", "pero", "porque".	Su pronunciación y acento no interfiere en la comprensión. Usa expresiones breves y su discurso es limitado.	Utiliza estructuras sencillas con un uso adecuado de los tiempos del presente y del pasado. Los errores no impiden la comprensión.	Posee un repertorio lingüístico limitado referido al entorno personal, pero le permite cumplir el objetivo comunicativo.
3	Discurso continuo que utiliza conectores habituales: "por eso", "además", "entonces", para cohesionar el texto.	Articulación clara y comprensible aunque el acento extranjero está presente. Construye un discurso continuo en sus intervenciones.	Demuestra un control razonable de estructuras gramaticales. Aparecen errores si se toma riesgo.	Posee un repertorio lingüístico amplio con el que intercambia información personal y de su entorno. Comete errores si arriesga.

Dentro del enfoque mixto cualitativo-cuantitativo se administraron tres cuestionarios adicionales como apoyo a la investigación, y cuyo análisis aportó las claves necesarias para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Al comenzar la experiencia se obtuvo información sobre el grupo meta mediante un test que delimitó su perfil y qué funcionalidades de *WeChat* conocían (Anexo I). Posteriormente, un segundo cuestionario de carácter cuantitativo indagó en las actitudes de los aprendices ante el uso de las destrezas lingüísticas en lengua extranjera (en adelante L2); además de medir la ansiedad que les producía la ejercitación de las mismas (Anexo III). Al finalizar el curso, los participantes facilitaron información de naturaleza cualitativa-cuantitativa con datos holísticos que valoraban la experiencia de aprendizaje (Anexo IV). Si bien el primer cuestionario se administró en español, los dos siguientes se ofrecieron bilingües (español-chino) para facilitar la comprensión del alumnado y la adecuación de las respuestas.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las encuestas ofrece resultados que permite responder a las preguntas de investigación. Con respecto a la primera cuestión, cuáles son las destrezas que causan ansiedad, la información extraída de la segunda encuesta permite confirmar la existencia y un aumento del nivel de estrés al trabajar con actividades que implican la expresión oral y la comprensión auditiva (Figura 1). De esta manera, se reafirman las creencias de la comunidad docente sobre la dificultad que entraña el trabajo y desarrollo de las destrezas orales en contexto sinohablante (Cortés, 2002; Sánchez-Griñán, 2009; Muñoz, 2010).

El examen de las respuestas facilitadas por los estudiantes nos encamina hacia un dato clave para el desarrollo de la investigación: las actividades que prefieren realizar en la clase de lenguas extranjeras son aquellas que implican el uso de las destrezas orales (Figura 1), lo que supone un dato de gran relevancia, reforzando el nuevo perfil del estudiante chino abierto a una metodología comunicativa (Watkins y Biggs, 2001; Clark y Gieve, 2006), y la apuesta metodológica del IC de Pekín.

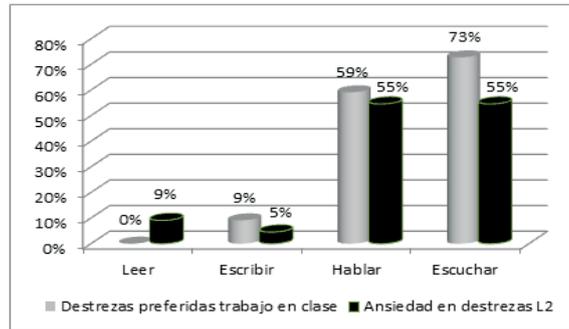


Figura 1. Lengua extranjera: destrezas y ansiedad.

En lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación, el resultado de las tareas lingüísticas, expresadas a través de las calificaciones de los alumnos y su valoración mediante la rúbrica de evaluación, demuestra que la ejercitación previa y continuada con actividades en *WeChat* a lo largo de la experiencia tuvo un efecto positivo en las calificaciones de los estudiantes (Figura 2), produciendo una mejora en las destrezas orales similar a la afirmada por Cui (2014) en su estudio basado en 118 estudiantes universitarios de Wuhan y Huazhong (China).

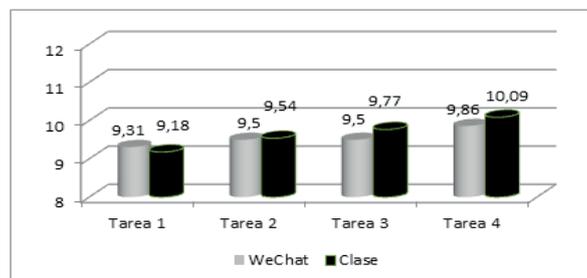


Figura 2. Puntuaciones medias.

Las puntuaciones obtenidas por los participantes se situaron por encima del valor 8, que fue considerado el mínimo para superar cada tarea, estableciéndose los valores 4 y 12 como mínimo y máximo dentro de la escala. La calificación media de las puntuaciones, tanto de las tareas realizadas en *WeChat* como de las presenciales, fue ascendiendo según avanzaba el experimento (Figura 2). Esta progresión ascendente corrobora que la metodología virtual implementada sirve de refuerzo y apoyo a la clase presencial (Kırgöz, 2011; Tudini, 2015). La información cualitativa aportada por el tercer cuestionario, subraya la ventaja de poder practicar con otras personas la expresión oral fuera del aula, puesto que se multiplica el número de oportunidades para realizar interacciones, permitiendo poder practicar los contenidos de aprendizaje presentados en las sesiones presenciales (García Salinas *et al.*, 2012; Ali y Abdallaabdalganaem, 2014; Bueno-Alatuey y López Pérez, 2014).

La segunda pregunta de investigación propone conocer si una metodología de tareas *blended* desarrollada en *WeChat* puede paliar el estrés ante las destrezas orales. El análisis cualitativo de los datos aporta información relacionada con el efecto motivador (Gilbert e Iglesia, 2011; Araujo, 2014) que utilizan las propuestas que acercan las TIC al aula, siendo una experiencia que todos los participantes se muestran dispuestos a volver a repetir y que valoran positivamente, al señalar una sensación de mejora en el uso de las destrezas orales (Cui, 2014; Mao, 2014) al usar la metodología de trabajo propuesta (Figura 3).

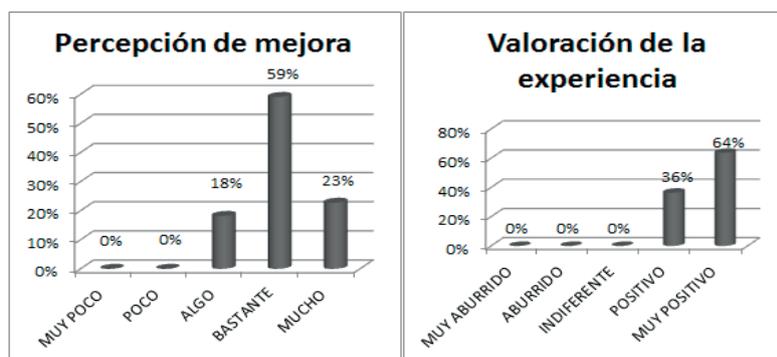


Figura 3. Valoraciones.

Un análisis en profundidad de la información cualitativa revela el factor motivador que supuso la inclusión de actividades desarrolladas en la aplicación *WeChat*. En el diseño del experimento se intentaron adaptar a los objetivos y contenidos del curso, actividades que los participantes realizaban en su vida diaria (Bueno-Alastuey y López Pérez, 2014; Tudini, 2015) siendo por lo tanto las producciones ejemplos de comunicación real en la L2. Este hecho acaba desencadenando emociones positivas que inciden de forma beneficiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Le Doux, 1999; Arnold, 2000). Asimismo, la mayoría de participantes declaró sentirse más cómodo con las tareas realizadas fuera del aula puesto que de forma general se encontraron más relajados, reduciéndose la ansiedad y el nerviosismo al no tener que participar en conversaciones cara a cara.

Este hecho aparece señalado como fundamental, la proximidad a su realidad provocó que progresivamente sus miembros se conocieran mejor y se fuera creando un sentimiento de pertenencia a un grupo, que desembocó en una comunidad virtual de aprendizaje. Una vez reducido el filtro afectivo, siguiendo las teorías de Krashen (1985), los estudiantes comenzaron a plantear dudas y se produjeron interacciones espontáneas que incluían preguntas, sugerencias, comentarios personales. A partir de ese momento, se comenzó a compartir todo tipo de información, fotos, enlaces, que permitieron conocer mejor a los miembros de esa comunidad

De forma global se fortaleció la autoimagen de los estudiantes y se desarrolló un sentimiento de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, que acabó resultando un factor determinante para desencadenar el aprendizaje (Baralo, 1998), constatándose la validez y eficacia, tanto de *WeChat* como de la metodología de trabajo diseñada, para desarrollar las destrezas orales y reducir el factor ansiógeno (Arnold, 2000; Oxford, 2000), y dándose respuesta a la segunda pregunta de investigación. Estos resultados refuerzan las conclusiones de Mao (2014) realizadas en un estudio con 200 universitarios chinos.

## 5. CONCLUSIONES

El estudio demuestra que los estudiantes del nivel A2.2 del IC de Pekín sufren ansiedad ante la ejercitación de la expresión y comprensión oral, por lo que se hace necesaria una acción por parte del profesor que solvante el problema detectado, intentando buscar una propuesta adaptada al entorno (Tudini, 2015). Para tener éxito en esta tarea, es igualmente necesaria una implicación pedagógica por parte del alumnado, así como una colaboración activa para llevar a cabo las actividades propuestas. El uso de esta metodología no exime al docente de la instrucción y de ejercer un rol pedagógico facilitador (Monteiro y Morrison, 2014).

Después de los datos aportados en este estudio, se deduce que *WeChat* es una herramienta que ayuda a desarrollar las destrezas orales de los estudiantes en un contexto sinohablante (Cui, 2014). Además, resulta una opción viable para incorporar una metodología *blended*, al adaptarse a las necesidades de los estudiantes y del entorno (Wei, 2013; Mao, 2014; Monteiro y Morrison, 2014), desarrollando de forma transversal la competencia digital. El análisis de las opiniones de las comunidades de aprendizaje que han participado en esta propuesta metodológica bimodal, resaltan la sensación de mejora ante la ejercitación de las destrezas orales, junto con la motivación, la reducción de la ansiedad, y el refuerzo de la autoestima (Bueno-Alastuey y López Pérez, 2014; Cui, 2014). La suma de todos los factores anteriores resulta clave para desarrollar el componente afectivo dentro y fuera del aula.

Algunas limitaciones que presenta este estudio pueden hallarse en la población sobre la que se ha realizado (n=22) ya que se trata de un estudio exploratorio que puede abrir futuras vías de investigación ampliando la experiencia a otros cursos y niveles tanto del IC de Pekín como en otras situaciones de aprendizaje con sinohablantes.

## REFERENCIAS

- Ali, S.D. y Abdallaabdalhanaem, M. (2014). Adopting Blended Learning Instruction to Promote Learner's Oral Competence. *Research Journal of English Language and Literature*, 2(4), 279-287. Disponible en <http://www.rjelal.com/2.4.14/SIDDIG%20AHMED%20ALI%20279-287.pdf> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Algué, L. (2015). *Usos de WeChat en la clase de ELE: propuesta didáctica*. Memoria de Master, Universidad de Barcelona. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-16-luis-algue\\_sala.pdf?documentId=0901e72b81cbbff2](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-16-luis-algue_sala.pdf?documentId=0901e72b81cbbff2) [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Araujo, J.C. (2014). Herramientas tic útiles para desarrollar las destrezas orales en el aprendizaje de lenguas. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, 12, 1-11. Disponible en [http://www.ehu.eus/ikastorratza/12\\_alea/herramientas.pdf](http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/herramientas.pdf) [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

- Arnold, J. y Brown, H.D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Ballard, B. y Clanchy, J. (1991). *Teaching students from overseas: A brief guide for lecturers and supervisors*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de la adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. En *Carabela*, 47, 5-36. Madrid: SGEL, Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4 (1), 13-18. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016577003> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Biggs, J. (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*. Hong Kong y Melbourne: CERC y ACER.
- Blanco, J.M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania*, 96(1), 97-109. Baltimore: The John Hopkins University Press. Disponible en: <https://muse.jhu.edu/journals/hispania/v096/96.1.pena.pdf> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Bueno-Alastuey, M.C y López Pérez, M.V. (2014). Evaluation of a blended learning language course: students' perceptions of appropriateness for the development of skills and language areas. *Computer Assisted Language Learning*, 27(6). <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2013.770037>
- 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. Disponible en [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/15%20%20M%20Teresa.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/15%20%20M%20Teresa.pdf) [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Carson, J. (1992). Becoming biliterate: first language influences. *Journal of Second Writing*, 1(1), 37-60. [http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743\(92\)90019-L](http://dx.doi.org/10.1016/1060-3743(92)90019-L)
- Clark, R y Gieve, S. (2006). On the discursive construction of the Chinese learner. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 54-73. <http://dx.doi.org/10.1080/07908310608668754>
- 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 del ELE. En *Carabela*, 52, 77-98, Madrid: SGEL.
- 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. <http://dx.doi.org/10.2989/16073614.2014.999989>
- Evans, P. (2014). China - Telecoms, Mobile, Broadband and Forecasts. Disponible en <https://www.budde.com.au/Research/China-Mobile-Market-Overview-Statistics-and-Forecasts.html> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- 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. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-bv-15-33-franciscojavierfalero.pdf?documentId=0901e72b81b44bd8> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Flowerdew, L. A. (1998). Cultural perspective on group work. *ELT Journal*, 52(4), 323-328. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.4.323>
- García, L. (2015). *La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales*, Memoria de Master, UNED, Madrid. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-31-loreto-garcia-pardo.pdf?documentId=0901e72b81ed217a> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, 25(1), 15-50. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134524361001> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Gardner, R.C y MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gilbert, M., e Iglesia, S. (2011). Las tareas 2.0: una forma de combatir la ansiedad. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 7, Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/foro/ele/article/view/6689> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- 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.

- Horwitz, E. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2) 125-132. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-104. <http://dx.doi.org/10.1080/07908310208666636>
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- López Fernández, J. (2004). La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas. *Boletín de ASELE*, 31, 11-26. Disponible en <http://www.aselared.org/pdfs/boletin31.pdf> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Kirgöz, Y. (2011). A Blended Learning Study on Implementing Video Recorded Speaking Tasks in Task Based Classroom Instruction. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 10(4), 1-13. Disponible en <http://www.tojet.net/articles/v10i4/1041.pdf> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning*, 27(1), 93-107. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman House, Burnt Mil.
- Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal*, 52(1), 3-10. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/52.1.3>
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas de español en el contexto chino. *México y la Cuenca del pacífico*, 11(32), 43-54
- Mao, C. (2014). Friends and Relaxation: Key Factors of Undergraduate Students' WeChat Using. *Creative Education*, 5, 636-640. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.58075>
- Martín Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Monteiro, E. y Morrison, K. (2014). Challenges for collaborative blended learning in undergraduate students. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 20(7-8), 564-591. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.997126>
- 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. Disponible en [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz\\_2.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz_2.pdf) [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344005000224>
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Redolar, D. (2011). *El cerebro estresado*. Barcelona: Editorial UOC.
- Roncell Vega, M.V. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de Ele. *MarcoELE, Revista de Didáctica de ELE*, 7, 1-20. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/7/roncel\\_autoconcepto-motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf) [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Sánchez Griñán, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoEle, Revista de Didáctica de ELE*, 8, 1-38. Disponible en <http://marcoele.com/reconciliacion-metodologica-e-intercultural-posibilidades-de-la-ensenanza-comunicativa-de-lenguas-en-china/> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28, 129-142. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/07908310608668758>
- Sierra, J. (1994). Metodología y práctica en programas de inmersión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 85-95. <http://dx.doi.org/10.1174/021470394321510297>
- Smith, C. (2015). *By the number: 50+Amazing WeChat Statistic*. Disponible en <http://expandedramblings.com/index.php/wechat-statistics/> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Torremocha, I. (2004). Los textos orales en la clase de ELE. *Glosas Didácticas*, 12, 121-126. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/09torremocha.pdf> [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Tudini, V. (2015). Interactivity in the teaching and learning of foreign languages: what it means for resourcing and delivery of online and blended programmes, *The Language Learning Journal*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2014.994183>
- Vila, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 46-50.

- Vila, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_1145.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1145.pdf) [Fecha de consulta: junio, 2016].
- Vine, A. y Ferreira, A. (2012). Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 139-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100007>
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (Eds.) (2001). *Teaching the Chinese learner: psychological and contextual Perspectives*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Wei, L. (2013). A Study on Ubiquitous English Learning for Policing. *Journal of Engineering (IOSRJEN)*, 3(2), 1-5.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety atmosphere*. New York. MacGraw Hill.

## ANEXO I

<b>Cuestionario Perfil de Estudiantes</b>							
Por favor, responda a las siguientes preguntas:							
¿Cuántos años tiene?							
¿Cuál es su lengua materna?							
¿Cuántas lenguas extranjeras habla?							
¿Tiene móvil?	Sí			No			
¿Tiene Internet en el móvil?	Sí			No			
¿Conoce la aplicación WeChat?	Sí			No			
¿Tiene ID de WeChat?	Sí			No			
¿Dónde la tiene instalada? Marque la/s opción/es que use	Ordenador		Móvil		Tableta		
¿Cuánto tiempo usa WeChat al día?							
¿Para qué usa WeChat?	Ver/Enviar fotos	Leer noticias	Jugar	Chatear	Hablar con amigos	Conocer gente	Otros
¿Ha usado WeChat en clase alguna vez?	Sí			No			
¿Cuándo?							

## ANEXO II

<b>Tarea 1. Valoraciones.</b>	
<p><b>Contenidos funcionales:</b> Hablar de experiencias y valorarlas; valorar personas y cosas.</p> <p><b>Contenidos léxicos:</b> Lugares de interés y oferta cultural; verbos de valoración (parecer, caer bien/mal, pasárselo bien/mal).</p> <p><b>Contenidos gramaticales:</b> Usos del Pretérito Perfecto y del Indefinido; frases exclamativas.</p>	
<p>Tarea <i>WeChat</i>: El último fin de semana.            Producto: Dos notas de voz al chat del grupo.            Exposición y comentario breve reaccionado a las exposiciones de los compañeros.</p>	<p>Tareas de clase: ¿Qué tal fueron sus últimas vacaciones?            Producto: Exposición individual al grupo clase.            Duración: Un minuto aproximado.            Tiempo de preparación: 3 minutos.</p>
<p>Instrucciones: Envíe una nota de voz indicando: Qué hizo, dónde fue y con quién estuvo. Valore su experiencia. Si le apetece puede enviar una foto. Cuando todos los compañeros nos cuenten su fin de semana, hay que enviar un nuevo mensaje de voz explicando quién tuvo el mejor /peor fin de semana y decir por qué.</p>	<p>Instrucciones: Piense en sus últimas vacaciones. Tiene que hablar sobre dónde fue, con quién, qué actividades hizo y si conoció a alguien. ¡No olvide hacer valoraciones!</p>
<b>Tarea 2. Hábitos, rutinas y salud.</b>	
<p><b>Contenidos funcionales:</b> Hablar de gustos y hábitos; dar consejos; hablar de estados de ánimo; describir dolores, molestias y síntomas.</p> <p><b>Contenidos léxicos:</b> Alimentos y dieta; partes del cuerpo, enfermedades y síntomas.</p> <p><b>Contenidos gramaticales:</b> Imperativo afirmativo; verbo doler; usos de ser y estar.</p>	
<p>Tarea <i>WeChat</i>: Hábitos sanos.            Producto: Dos notas de voz al chat del grupo.            Exposición y consejos a los compañeros y sus hábitos.</p>	<p>Tareas de clase: Pequeñas enfermedades.            Producto: Dramatización de un <i>role play</i>. Agrupamiento en parejas o grupo de 3 personas.            Duración: 2/3 minutos aproximados.            Tiempo de preparación: 5/6 minutos.</p>
<p>Instrucciones: Envíe un mensaje al chat del grupo e indique: qué actividades hace, cuál es su dieta y cuáles son sus hábitos y sus rutinas. Después de escuchar los hábitos de los compañeros, dé consejos a alguien para mejorar sus hábitos o dieta.</p>	<p>Instrucciones: Cada estudiante tiene un pequeño problema de salud, tiene que decir qué le duele y un posible motivo. Los compañeros pueden darle un consejo y ofrecer un remedio. El enfermo tiene que aceptar o rechazar la propuesta. ¡No olvide que es un diálogo, y que todos tienen un problema y esperan una solución!</p>

## ANEXO III

**La ansiedad y las destrezas 焦虑和技能**

En la clases de español ¿con qué destreza disfruta más? 在西班牙语课堂中，你更享受以下哪方面技能？

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

En clase de español, ¿alguna de estas destrezas le causa miedo, ansiedad o estrés? 在西班牙语课堂中，你对以下哪方面技能更恐惧、担心或感到有压力？

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

En clase de español. ¿Cómo calificaría estas destrezas? 在西班牙语课堂中，你如何评价你的以下技能？

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

## ANEXO IV

## Cuestionario de Valoración 问卷评估

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

Muy negativo 非常不好	Negativo 不好	Indiferente 般	Positivo 好	Muy positivo 非常好
----------------------	----------------	------------------	---------------	---------------------

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

Sí能  No不能

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

.....

¿Por qué? 为什么?

.....

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

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

.....

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

.....

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

.....

¿Y lo que menos? 哪些是你不太喜欢的?

.....

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

Muy poco 几乎没有帮助	Poco 帮助很少	Algo 有一些帮助	Bastante 有足够的帮助	Mucho 帮助很多
--------------------	--------------	---------------	--------------------	---------------

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

Sí能  No不能