

MÁSTER EN LENGUAS Y TECNOLOGÍA

Curso Académico: 2019 / 2020

TÍTULO TRABAJO FIN DE MÁSTER:

La enseñanza del español lengua extranjera en modalidad no presencial: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes

AUTORA: HUAN WANG

Declaro que he redactado el Trabajo de Fin de Máster “[La enseñanza del español lengua extranjera en modalidad no presencial: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes]” para obtener el título de Máster en Lenguas y Tecnología en el curso académico 2019-2020 de forma autónoma, y con la ayuda de las fuentes consultadas y citadas en la bibliografía (libros, artículos, tesis, etc.). Además, declaro que he indicado claramente la procedencia de todas las partes tomadas de las fuentes mencionadas.



Firmado: Alumna HUAN WANG

DIRIGIDO POR: Dra. Mercedes López Santiago

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería dar muchísima gracias a mi tutora de este Trabajo Fin de Máster, Dra. Mercedes López Santiago, por ser una gran guía y brindarme mucho apoyo durante mi investigación. Es su paciencia y aliento lo que me ayuda a seguir adelante y me da la confianza para completar este trabajo. Me dio muchos ánimos y ayuda cuando encontraba dificultades. Es un honor ser su alumna.

En segundo lugar, agradezco a la Universitat Politècnica de València el entorno y recursos didácticos adecuados que ofrece para estudiar el Máster en Lenguas y Tecnología impartido en el Departamento de Lingüística Aplicada. Al mismo tiempo, quería agradecer a todos los profesores que he conocido durante esta experiencia de aprendizaje porque me han dado buenos consejos. Gracias por enseñarme muchos conocimientos útiles que me han ayudado mucho.

En tercer lugar, gracias a las 300 personas que participaron en el cuestionario utilizado para la realización de la investigación que se presenta en este TFM. Son sus verdaderos pensamientos y respuestas los que me ayudaron a completar este TFM. Gracias por sus opiniones.

Finalmente, gracias a mis padres que siempre han apoyado todas mis decisiones y por haberme cuidado y animado. Gracias a mi querido marido quien me acompaña siempre. Gracias por apoyar mis sueños y estudios. Ya sea feliz o triste, siempre está a mi lado

RESUMEN

La enseñanza de español en modalidad no presencial para alumnado sinohablante es el tema de este TFM. A partir de las teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, de la situación actual de la enseñanza del español en China en modalidad no presencial y de los datos obtenidos en un cuestionario realizado a 300 alumnos sinohablantes con experiencia en esta modalidad, se presenta una propuesta didáctica de español lengua extranjera (ELE) para implementar en modo no presencial. Con este trabajo, se pretende ayudar a estudiantes sinohablantes a mejorar sus destrezas lingüísticas en español; y contribuir a la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.

Palabras clave: ELE, no presencial, alumnos sinohablantes, propuesta didáctica

RESUM

L'ensenyament d'espanyol en modalitat no presencial per a alumnat sinohablante és el tema d'aquest TFM. A partir de les teories sobre l'ensenyament de llengües estrangeres, de la situació actual de l'ensenyament de l'espanyol a la Xina en modalitat no presencial i de les dades obtingudes en un qüestionari fet a 300 alumnes sinohablants amb experiència en aquesta modalitat, es presenta una proposta didàctica d'espanyol llengua estrangera (ELE) per implementar en mode no presencial. Amb aquest treball, es pretén ajudar a estudiants sinohablants a millorar les seves destreses lingüístiques en espanyol; i contribuir a l'ensenyament d'ELE en modalitat no presencial.

Paraules clau: ELE, no presencial, alumnes sinohablants, proposta didàctica

ABSTRACT

The non-face-to-face teaching of Spanish as a foreign language: a didactic proposal for Chinese speaking students is the subject of this TFM. Based on the theories about the teaching of foreign languages, the current situation of the teaching of Spanish in China in a non-face-to-face mode and the data obtained in a questionnaire made to 300 Chinese-speaking students with experience in this mode, a proposal is presented didactics of Spanish as a foreign language (ELE) to implement in a non-presential mode. With this work, it is intended to help Sino-speaking students to improve their linguistic skills in Spanish; and contribute to the teaching of ELE in a remote mode.

Keywords: ELE, non-face-to-face, Chinese-speaking students, didactic proposal

ÍNDICE

ÍNDICE	5
LISTADO DE FIGURAS	7
LISTADO DE TABLAS	8
LISTADO DE GRÁFICOS	8
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. Enseñanza de lenguas extranjeras.....	15
2.1.1. Teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.	15
2.1.2. Métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.....	18
2.1.3. El enfoque por tareas.....	23
2.1.3.1. Definición	23
2.1.3.2. Las tareas.....	24
2.2. Enseñanza no presencial	26
2.2.1. Preliminares	26
2.2.2. Definición de enseñanza no presencial	31
2.3. Enseñanza de ELE en China	33
2.3.1. Contexto de ELE en China	33
2.3.2. Dificultades en el aprendizaje de ELE.....	34
3. METODOLOGÍA	37
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	42
4.1. Profesión, edad y nivel en ELE	43
4.2. Motivos, ventajas y desventajas de la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.....	44
4.3. Actividades ELE en modalidad no presencial.....	48
4.4. Autoevaluación del aprendizaje ELE en modalidad no presencial	49

4.5. Aspectos culturales.....	52
4.6. Trabajo colaborativo	52
4.7. Tiempo de estudio	53
4.8. Valoración sobre la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.....	54
4.9. Aspectos mejorables en un curso ELE en modalidad no presencial	54
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	56
5.1. Justificación.....	57
5.2. Perfil y necesidades del alumnado	58
5.3. Objetivos	59
5.4. Metodología	60
5.5. Cronograma	62
5.6. Tareas planificadas.....	63
5.6.1. Unidad 1: ¡La comida española es maravillosa!	63
5.6.2. Unidad 2: ¡Estos son mis amigos!.....	75
5.6.3. Unidad 3: ¡Buscando trabajo en España!	88
5.7. Evaluación.....	99
5.8. Recursos didácticos en línea	101
5.9. Bibliografía recomendada para el alumnado	102
5.10. Prueba piloto.....	103
6. CONCLUSIONES	105
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
8. ANEXOS	117

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Imágenes de los vídeos sobre la receta de la paella	64
Figura 2: Imágenes de recetas de platos españoles.	65
Figura 3 Imágenes de platos de comida española.....	69
Figura 4: Imágenes de menús españoles	70
Figura 5: Imágenes de restaurantes (camarero y cliente)	72
Figura 6: Imágenes de modelos	76
Figura 7: Imágenes de avatar de <i>Voki</i>	76
Figura 8: Imágenes de diferentes personas.....	78
Figura 9: Imágenes de regalos	82
Figura 10: Diferencias entre las culturas	83
Figura 11: Imágenes de currículum vitae	89
Figura 12: Imagen de entrevistas de trabajo.....	93

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Resultados sobre profesión y edad.....	43
Tabla 2: Resultados respuestas “profesión y motivos para estudiar ELE”.....	45
Tabla 3: Resultados respuestas “edad y motivos para estudiar ELE”.....	45

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivos para estudiar ELE en modalidad no presencial.....	44
Gráfico 2: Ventajas de la modalidad no presencial (organización)	46
Gráfico 3: Ventajas de la modalidad no presencial (metodología).....	47
Gráfico 4: deficiencias de la enseñanza en modalidad no presencial.....	48
Gráfico 5: Las actividades durante el curso de ELE no presencial	49
Gráfico 6: Habilidad mejorada en un curso ELE no presencial	50
Gráfico 7: Habilidad más difícil de mejorar en un curso ELE no presencial.....	51
Gráfico 8: Tiempo de estudio de ELE en modalidad no presencial.....	53

1. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Según datos del Ministerio de Comercio de China (2019:3), España es el sexto socio comercial más grande de China en la UE. Por su parte, China también es el sexto socio comercial más grande de España en el mundo y el primer socio comercial más grande fuera de la UE. En 2018, China y España emitieron una declaración conjunta sobre el fortalecimiento de la asociación estratégica integral en la nueva era. En esta declaración se puede leer: “China y España fortalecerán la promoción bidireccional de sus respectivos idiomas y culturas en sus sistemas educativos a todos los niveles.” Se explica que se espera: “incorporar el español al sistema educativo chino, y promover el desarrollo de la enseñanza del idioma chino en el sistema educativo español.” El 3 de junio de 2020, el Ministerio de Educación de China anunció el último plan de estudios general para Secundaria y los estándares del plan de estudios de esta asignatura. El documento trata de la planificación de la lengua extranjera (alemán, francés y español) sobre la base del inglés, japonés y ruso. Estos datos confirman que el español se considera importante en la enseñanza en China.

Por su parte, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España contabiliza, en el curso académico 2018-2019, la inscripción de 11,810 estudiantes procedentes de China (2020:1), ocupando este país el 5º lugar entre la procedencia de los demás estudiantes extranjeros. En los datos publicados en los informes de este ministerio, se muestra que el número de estudiantes chinos que estudian en España aumenta cada año. Este aumento significa que aprender español es considerado importante en China.

Por otra parte, según el 44º Informe de Información Estadística de la Situación del Desarrollo de Internet en China, publicado por la Oficina Nacional de Estadística de China (CNNIC), “hasta junio de 2019 los usuarios de Internet en China llegaban a 854 millones” (CNNIC, 2019:15). Se añade que, de entre estos internautas, “230 millones eran usuarios de Educación en línea. Esta cifra

supone un incremento de 31,22 millones de usuarios comparada con la del año 2018” (CNNIC, 2019:49). En 2000, una encuesta señala las razones del aumento de la enseñanza no presencial. Se trata de la encuesta sobre la enseñanza en línea realizada por la empresa Beijing Blue Survey y cuyos participantes fueron estudiantes universitarios de once provincias chinas. A partir de las dos mil respuestas recibidas, Xia (2001:41) destaca que los motivos, por orden de importancia, por los cuales estas personas han elegido este tipo de enseñanza son los siguientes: (1) la flexibilidad de este método (tiempo de estudio flexible: 89% y ubicación flexible: 70,38%); (2) obtención de un diploma reconocido por el estado (62,37%); y (3) el control del propio aprendizaje (58,8%). Esta encuesta muestra que el alumnado sinohablante reconoce las ventajas de la enseñanza no presencial

Además, podemos añadir que la existencia de emergencias, personales o públicas- como es el caso de la pandemia y confinamiento causados por la COVID-19-, también intervienen en la elección de este tipo de enseñanza. De ahí, la conveniencia de desarrollar la enseñanza no presencial.

Justificación

Mi interés por la enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE) en la modalidad no presencial procede de mi experiencia personal como alumna de ELE en China y mi experiencia en la enseñanza de chino en España. Durante estas experiencias, han existido algunas dificultades para que los estudiantes chinos aprendan español en modalidad no presencial. Por mi parte, podría añadir, basándome en mi propia experiencia como aprendiente de ELE, las dificultades que he tenido en modalidad no presencial, tales como: (1) Uso excesivo de un software de traducción ; (2) Falta de experiencia en los trabajos en equipo o en colaboración con los compañeros de clase; (3) Carencia de formación para resolver tareas y problemas específicos; (4) Interferencias entre la estructura de la frase en chino y la frase en español; (5) Diferencias importantes del modo de

pensar y de cortesía entre las dos culturas; (6) Poca participación oral en clase. Esto es debido a que, en los métodos de enseñanza chinos, la expresión oral en clase no se practica como en España, etc.

Por otra parte, durante mi época de maestranda en la Universitat Politècnica de València y bajo la pandemia COVID-19, las asignaturas del máster han sido impartidas en modalidad no presencial. Esta experiencia me gustó mucho y me inspiró para seleccionar el tema de mi TFM. Además, las asignaturas cursadas en el Máster de Lenguas y Tecnologías en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València han desempeñado igualmente una función muy importante para concretar el tema final de este TFM.

Todo ello despertó mi interés por enfocar el proyecto final de máster en la elaboración de una propuesta didáctica de ELE en modalidad no presencial para alumnos sinohablantes. Se espera que, a través de la investigación de este trabajo, podamos alcanzar a una comprensión más profunda de la situación actual de la enseñanza no presencial de español en China y ayudar a los estudiantes chinos a aprender español mejor en la modalidad no presencial.

Objetivos y estructura del TFM

En este apartado, en primer lugar, tratamos de los objetivos que se persiguen con este trabajo; en segundo lugar, describimos su estructura con el fin de proporcionar una visión de conjunto de este TFM.

Este Trabajo Fin de Máster se enmarca en la investigación de la enseñanza de español en modalidad no presencial para alumnado sinohablante. Por ello, nuestro objetivo principal es contribuir a la enseñanza de español en modalidad no presencial para alumnado sinohablante. Para ello, hemos preparado una propuesta didáctica de español lengua extranjera (ELE) para implementar en modo no presencial. Con este trabajo, se pretende ayudar a estudiantes

sinohablantes a mejorar sus destrezas lingüísticas en español; y contribuir a la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.

Este objetivo principal puede desglosarse en los siguientes objetivos:

- Impulsar la participación del alumnado sinohablante en modalidad no presencial en ELE, es decir, mejorando su expresión oral y escrita.
- Potenciar el interés de alumnado sinohablante por el estudio de la lengua y cultura españolas a través de la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.

Estructura del TFM

Este trabajo fin de Máster consta de varios capítulos que presentamos brevemente a continuación.

En el primer capítulo, la Introducción, se presenta el contexto de nuestro trabajo, así como su justificación y los objetivos planteados; el segundo, el marco teórico, se exponen las bases teóricas en las que se sustenta este TFM; el tercero, se explica la metodología empleada para la realización de esta investigación; en el cuarto, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en un cuestionario enviado a 300 estudiantes sinohablantes de ELE; el quinto, se centra en nuestra propuesta didáctica; el sexto, contiene las conclusiones, así como algunas propuestas para futuras investigaciones; y, en último lugar, las referencias bibliográficas, en las que nos hemos basado para realizar nuestro trabajo y los anexos cierran este TFM.

2. MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

2.1. Enseñanza de lenguas extranjeras

La expresión “enseñanza de segundas lenguas” se refiere a toda actividad didáctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas no maternas que tiene como objetivo la adquisición de dichas lenguas por los aprendientes.

2.1.1. Teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

El proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua materna, en primer lugar, y después de las lenguas extranjeras, ha sido objeto de estudio de pedagogos, psicólogos, lingüistas, etc. Sus investigaciones han derivado en la formulación de teorías que se presentan brevemente a continuación.

El conductismo

Skinner (1957:343) define el conductismo como el: *“behavior reinforced through the mediation of other persons [who] must be responding in ways which have been conditioned precisely in order to reinforce the behavior of the speaker”*. Por su parte, Escobar Urmeneta (2001:39) expone que : “todo aprendizaje tiene lugar mediante un proceso de formación de hábitos de conducta a partir el mecanismo de estímulo - respuesta – refuerzo.”. Continúa esta autora señalando que, según los conductistas, el profesor debe insistir en las estructuras gramaticales más problemáticas para que los alumnos no cometan errores en su formulación.

La gramática generativa

Según Martín Sánchez (2010:63), Chomsky “introdujo la llamada gramática generativa en 1965”. En palabras de Chomsky, “la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que se ponen automáticamente en funcionamiento en el momento mismo en que el sujeto se pone en contacto directo con la lengua meta”. En efecto, continúa Martín Sánchez señalando que para Chomsky la gramática generativa es “una teoría

lingüística que intenta explicar las estructuras y principios más profundos del lenguaje”. Para Eliason (1994:160), según la gramática generativa “para modificar el significado es necesario cambiar estructuras superficiales según las reglas de un sistema innato y profundo”.

La interlingua

En el diccionario de términos de ELE del Instituto Cervantes (2020) Interlenguaje “Se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

Por su parte, Zanón (2007:8) señala que “el término Interlenguaje (Selinker, 1972) fue acuñado para describir los diferentes sistemas formales elaborados por los aprendices en el curso del desarrollo lingüístico”.

El cognitivismo

El cognitivismo surge en los años sesenta del siglo pasado como reacción al conductismo. En efecto, Muñoz Restepo (2010:74) explica que el cognitivismo defiende “la idea de que el aprendizaje es un proceso activo”, es decir, durante este proceso: “el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurren la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida”. Desde el cognitivismo evolucionan otras corrientes, como el constructivismo.

El constructivismo

Según Salazar y Batista (2006:58), el constructivismo “es una postura filosófica y psicológica que sostiene que los sujetos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden”. Añaden estas autoras que “el constructivismo postula que la información no se recibe pasivamente del entorno (como lo

plantea el conductismo), sino que es procesada activamente por el sujeto cognoscente”. Salazar y Batista (2006:60) describen las características del constructivismo, de las cuales reproducimos las más significativas: (1) el aprendizaje tiene más relevancia que la enseñanza; (2) la autonomía e iniciativa de los estudiantes se promueven; (3) el aprendizaje es un proceso complejo que integra aspectos cognitivos, afectivos y sociales; (4) el aprendizaje cooperativo se prioriza; (5) los estudiantes se involucran en situaciones de la vida real; y (6) el contexto del aprendizaje posee una gran relevancia.

Por su parte, Lucero-Sánchez (2014:57) detalla que la teoría constructivista se muestra en el aula a través de los siguientes métodos: “guía mínima; aprendizaje-descubrimiento; aprendizaje basado en problemas; aprendizaje por indagación; y aprender-haciendo”. Para este autor las características del conductismo son las siguientes:

- El proceso de aprendizaje se centra en el estudiante;
- El profesor pierde la autoridad como director del proceso de aprendizaje y su papel se restringe a ser el facilitador de los ensayos de los estudiantes;
- A partir del enfoque colectivo y consensual del conocimiento, se recupera la subjetividad humana del mismo;
- Se implementa el uso de planes curriculares adaptados a los estudiantes, según sus habilidades y conocimientos previos, en lugar de un plan curricular estandarizado.

Por otra parte, Váldez Alejandre (2010:07), basándose en Jean Piaget, expone que para el constructivismo “el aprendizaje no es una manifestación espontánea de forma aislada, es una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación”. En la didáctica de lenguas extranjeras, los postulados básicos del constructivismo están en la base de los enfoques humanístico y comunicativo.

2.1.2. Métodos empleados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras

En el desarrollo histórico de la enseñanza de una lengua extranjera, han existido y existen muchos métodos de enseñanza. Como se indica en la definición del método realizado por el Instituto Cervantes (2020), “la búsqueda del método ideal en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología”. Esta búsqueda ha motivado la existencia de una gran variedad de métodos, que pasamos a describir a continuación.

El método tradicional o método gramática-traducción (XVIII)

El método tradicional o método de gramática-traducción es el primer método reconocido en el ámbito de la enseñanza de lenguas modernas. En este método, y como su nombre indica, la gramática y la traducción ocupan un lugar destacado. En efecto, este método “basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones” (Instituto Cervantes, 2020). A continuación, se aplican “los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa” (Instituto Cervantes, 2020).

Según Sánchez (1997:130), este método puede resumirse en los siguientes puntos: “autoridad y protagonismo del profesor; unidireccionalidad del saber: del profesor al alumno; aprendizaje cuantitativo (memorístico);” carácter sagrado de los textos y manuales; selección del contenido según criterios gramaticales; memorización del significado mediante el recurso a la traducción; y ausencia de interacción comunicativa alumno-profesor.

Método natural (1860)

En contraposición al método tradicional, surge en 1860 un método empleado por Sauveur. Este autor “basa su método de enseñanza en la interacción oral intensiva en la lengua meta, usando preguntas como medio para introducir y estimular el uso de la lengua” (Instituto Cervantes, 2020). Sauveur opinaba que cualquier lengua segunda podía ser enseñada directamente, “a través de la presentación de objetos y de la ejemplificación de acciones” (Instituto Cervantes, 2020). Para los seguidores de este método, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la lengua materna.

Método directo (siglo xx)

El método directo se caracteriza por “otorgar una absoluta prioridad a la lengua oral y propugnar la enseñanza en la lengua meta” (Instituto Cervantes, 2020). En este sentido, García González (1995:440) apunta que “el proceso de aprendizaje de una lengua segunda debe realizarse de la misma forma que en el caso de la lengua materna”, es decir “un aprendizaje mediante la comprensión y práctica de frases a las que se expone al aprendiz, de igual forma que sucede en el caso de los niños”. En este método se utiliza siempre la lengua extranjera estudiada en clase; además, “se insiste en las destrezas orales, que son primordiales, y la enseñanza de la gramática no es necesariamente explícita ni sistemática” (García González, 1995:441).

En el último tercio del siglo XIX, Maximilian Berlitz empezó a utilizar este método. Cabrera Mariscal (2014:18) explica que “este método se basa en la forma natural en la que un niño aprende su lengua materna.” De hecho, se utiliza “únicamente la lengua que se quiere aprender durante la enseñanza, por lo que el alumno aprende a comunicarse en ese idioma antes que a conocer la gramática propia de esa lengua” (Cabrera Mariscal, 2014:18).

El método situacional

El método o enseñanza situacional se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre 1930 y 1960 como producto de la evolución del enfoque oral. Se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. (Instituto Cervantes, 2020).

En este método, Martín Sánchez (2010:146) señala que “los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación”.

El método audio lingue / audio-oral

El método audio lingue, heredero del estructuralismo y del conductismo, se caracteriza por los siguientes aspectos (Instituto Cervantes, 2020):

- Una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.
- La comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y también las semejanzas.
- El énfasis en el aspecto oral de la lengua.
- La importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje.
- La concepción propia del conductismo de que el uso del lenguaje es un comportamiento, que se aprende a base de adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas.

Además de los métodos vistos, Martín Sánchez (2010:147) menciona otros métodos como, la respuesta física total, la sugestopedia y el enfoque comunicativo.

El método de respuesta física total

Este método, basado en el constructivismo, se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años 70 del siglo XX. “Para este método, la comprensión auditiva

es prioritaria”(Martín Sánchez, 2010:147). “Es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. La concepción de aprendizaje que subyace responde a los planteamientos conductistas basados en el modelo estímulo-respuesta”. (Instituto Cervantes, 2020).

El método de sugestopedia

“La sugestopedia es un método que intenta aplicar los principios de la Sugestología —la influencia de la sugestión en la conducta humana— a la enseñanza de segundas lenguas (Instituto Cervantes, 2020)”. Para Martín Sánchez (2010:147), “lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión”

El enfoque natural

Para Martín Sánchez (2009:66), los fundamentos de este enfoque fueron elaborados por Terrel y Krashen en 1983., Según estos autores, “es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes”. Otras características de este método, siguiendo a Martín Sánchez, son: “el alumnado tiene un papel protagonista y muy activo; la gramática no se explica en clase; y no se realizan ejercicios repetitivos de estructuras gramaticales ni ejercicios para completar.”

El enfoque comunicativo

Este método nació en el último tercio del siglo pasado, pero sigue vigente actualmente. Martín Sánchez (2010:147) señala que, para el enfoque comunicativo, “el objetivo de la lengua es la comunicación”. Según González Salinas (2005: 128), por su parte, este enfoque “partió del principio básico de que la lengua se usa para la comunicación humana, principio que se retoma

desde los 70s y 80s hasta el presente”. Por su parte, Enríquez Camblor (2016: 188), indica que, en el enfoque comunicativo, “el aula se convierte en un espacio privilegiado de interacción en el que se combinan la comunicación oral, la escrita y la no verbal”. En este método, la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades.

Por su parte, en el Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas (MCER), se propone una perspectiva accional que supone ir más allá del enfoque comunicativo, en cuanto a su perspectiva lingüística (la interacción) y su perspectiva cultural (la interculturalidad).

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y aprendizaje de las lenguas. El enfoque, aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (2002: 9).

Desde la perspectiva metodológica de los enfoques comunicativos, y más concretamente desde la Enseñanza de la Lengua Mediante Tareas (ELMT) o enfoque por tareas, “las actividades serán las herramientas para construir esa gramática del alumno, y así el profesor debe presentar los contenidos gramaticales supeditados a las funciones comunicativas.” (Martín Sánchez, 2010:150). En el apartado que sigue, se aborda con más detalle el enfoque por tareas puesto que nuestra propuesta didáctica se basa en este enfoque.

2.1.3. El enfoque por tareas

2.1.3.1. Definición

En el Diccionario de términos clave de ELE (1997-2020) del Instituto Cervantes, el enfoque por tareas es “la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas”. En esta misma línea, Oreto (2011:1) define el enfoque por tareas como “una forma de enseñanza cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas”. Con respecto al enfoque por tareas, señala Feez (1998:17) que en este método “se da prioridad al proyecto en lugar de al producto” ; que esos proyectos deben ser “actividades y tareas con sentido que hagan hincapié en la comunicación y el significado”. Para Yang (2013:54), el enfoque por tareas “se centra en el rol de los estudiantes, más que en el del profesor, pues considera la realización de las tareas como actividad esencial del aprendizaje”. En esta misma línea, Vázquez López (2009:237) defiende que en el enfoque por tareas : (1) la lengua es un instrumento de comunicación; (2) el alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje; y (3) el material de estudio es una fuente de interés real.

En este punto, conviene explicar qué es una tarea. Para Willis (1996:52) una tarea es: “*a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome*”; es decir, los estudiantes “*use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences*”. En efecto, las actividades mencionadas por Willis son tareas que debe realizar el alumnado para conseguir el siguiente objetivo: aprender una lengua extranjera. Para Zanón y Gómez del Estal (1996:89), la tarea es un “proceso de tipo instrumental que culmina en un resultado concreto, como unidad de trabajo en el aula”.

2.1.3.2. Las tareas

Según Robinson (2001:30), las tareas pueden ser clasificadas según tres componentes: (1) complejidad de la tarea; (2) condiciones de la tarea; y (3) dificultad de la tarea. Por su parte, Zanón y Gómez del Estal (1996:91) afirman que las tareas: “ (a) Deben hacer reflexionar conscientemente a los alumnos sobre aspectos gramaticales; (b) Deben despertar el análisis y la comprensión de los fenómenos; (c) El alumno, gracias a ese proceso de reflexión, encuentra una regla X o representación mental del fenómeno; (d) La utilización precisa de la estructura en comprensión y/o producción debe ser esencial para la resolución de la actividad; (e) Deben incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua; y (f) Las tareas deben incluir una fase final de puesta en común con el profesor. ”

Por su parte, Pesadoroña Romeu (2013:3) sostiene que una tarea se lleva a cabo mediante actividades agrupadas en tres fases: “planteamiento, preparación y realización.” En cambio, Novella Gómez (2018:175) distingue dos etapas en el enfoque por tareas: a) la planeación antes de la tarea y b) la planeación durante la tarea.

Según Willis (1996:52), cualquier tarea se compone de tres fases:

- Pre-task (Introduction to topic and task)

Durante esta primera fase, se introduce el tema con ejemplos y actividades; y el profesorado explica en qué va a consistir la tarea.

- Task cycle (Task + Planning + report)

En esta segunda etapa, el alumnado lleva a cabo la tarea.

- Focus on form (Analysis and practice)

En la última etapa, se analiza la tarea realizada y el profesorado propone otras actividades para practicar.

Por último, y a modo de ejemplo, García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos (2003:2) contemplan los siguientes tipos de tarea:

- Exposición de carteles con descripciones de personas, monumentos o paisajes de la localidad o del país de origen.
- Rellenar formularios para pedir becas, instancias para reclamar, y otros documentos de uso frecuente en el ámbito escolar.
- Presentar un currículum vitae para una entrevista de trabajo.
- Relatar una aventura real o ficticia.
- Realizar exposiciones orales sobre deportes y aficiones personales apoyándose en gráficos, fotografías, objetos.
- Contar en clase una película que se ha visto.
- Redactar brevemente la biografía de un personaje famoso.
- Debatir sobre un tema de actualidad como la comida basura, expresando opiniones a favor y en contra.

Por último, Guo (2016:16) explica cómo transformar los ejercicios tradicionales en tareas. Para ello, propone los siguientes pasos¹:

- Diseñar varias tareas pequeñas.
- Ajustar y transformar el contenido del texto original en tareas de entrada para prepararse para las próximas tareas de salida.
- Transformar los ejercicios integrales originales (ejercicios comunicativos) en tareas de salida.
- Organizar adecuadamente los ejercicios mecánicos y semimetálicos originales a después de las tareas de entrada y las tareas de salida en la " enfoque en el formulario" etapa.

¹ Versión original en chino: 设计若干小任务 (2)将原有的课文内容调整改造成为输入型任务, 为下一步的输出型任务做好准备。将原有的综合练习(交际性练习)改造成为 输出型任务, 将原有的机械性和半机械性练习适度地安排 到输入型任务之后和输出型任务之后的“聚焦形式” 阶段。

2.2. Enseñanza no presencial

2.2.1. Preliminares

Tradicionalmente se ha concebido la enseñanza en un marco de presencialidad, es decir, el profesorado y el alumnado están juntos, físicamente, en el mismo espacio. En este contexto, la transmisión de conocimientos se realiza de manera directa y por medio de una interacción constante, ya que los dos elementos principales de esta ecuación se hallan presentes en el mismo espacio, es decir, en un aula.

Para la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (2018:4), la modalidad presencial es definida como: “aquella en la que la interacción entre el profesorado y el alumnado requiere la asistencia de ambos en un determinado lugar y en el mismo tiempo (presencia física y síncrona).” Sin embargo, esta interacción en presencial no siempre es así porque en ocasiones no es posible esta organización como, por ejemplo, cuando el alumnado no puede asistir a clase porque trabaja o porque está enfermo; o, recientemente, cuando una situación de alerta causada por una pandemia desaconseja compartir espacios. En estos casos, la enseñanza en modalidad no presencial permite aportar soluciones eficaces.

La lectura de estudios realizados sobre la enseñanza realizada fuera de un contexto presencial se caracteriza por la profusión de denominaciones y empleadas para designar esta situación educativa. Así, hemos podido detectar las siguientes: enseñanza a distancia; enseñanza a distancia con TIC; enseñanza virtual; e-learning; o enseñanza online (en línea). A continuación, en la breve presentación de estas denominaciones y sus definiciones, se aprecia que algunas de ellas se solapan o comparten características.

Enseñanza a distancia

La enseñanza a distancia consiste en la impartición de asignaturas en modalidad no presencial, es decir, el profesorado y el alumnado no comparten el mismo espacio físico (el aula). García Aretio, (2001:26) define la enseñanza a distancia como:

un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo.

Para Perraton (1981:24), la enseñanza a distancia se caracteriza porque “una proporción significativa de la enseñanza es conducida por alguien separado en espacio y tiempo de la persona que está aprendiendo”. Según Castillo Arredondo (1990:64) “en el proceso de la enseñanza a distancia el alumno se convierte en el centro de la acción didáctica, por delante del profesor”. Moore (citado por García Aretio, 1972:212) indica que, en la enseñanza a distancia, “la comunicación entre el docente y el alumno puedan realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas”. En cuanto a los medios técnicos, Castillo Arredondo (1990:64) menciona que el material audiovisual utilizado, en la década de los noventa del siglo veinte, en este tipo de enseñanza se componía de: “radio, cassette, diapositivas, teléfono, el vídeo-cassette, etc.”. De igual modo, Michael G. Moore (citado en Keegan, 1988:6) destaca la relación entre profesorado y alumnado a distancia, puesto que “la comunicación entre el maestro y el estudiante debe ser facilitada por aparatos de impresión, electrónicos, mecánicos o de otro tipo”.

Enseñanza a distancia con TIC

La incorporación de las TIC (Tecnologías de la información y de la Comunicación) ha influido notablemente la enseñanza a distancia, puesto que permite una comunicación más rápida y directa entre el profesorado y el alumnado; además, posibilita el envío y recepción de materiales con mayor facilidad. En este sentido, Colina y Uzcátegui (2009:102) definen la enseñanza a distancia relacionando la institución docente, el profesorado, el alumnado y la tecnología. Para estos autores la enseñanza a distancia es “un sistema configurado con diseños tecnológicos, asumido y facilitado por una institución educativa a través de un sistema de estudio tutorado, facilitado o asesorado por el docente”. Añaden estos autores que este sistema “ se caracteriza por la entrega de materiales a través de la Internet a estudiantes dispersos geográficamente”.

En la presentación de la UNED (Universidad Española a Distancia) en su web oficial², en un documento dedicado al alumnado, se explica con claridad cómo funciona la enseñanza a distancia en esta universidad. Se detalla el seguimiento continuo de los estudiantes realizado por los profesores tutores, el acceso a un espacio virtual, “punto de encuentro diario con tus profesores, tutores y compañeros”; el acceso y uso de “materiales, actividades de aprendizaje, herramientas de autoevaluación, espacios de comunicación”; centros asociados; recursos y materiales, etc.

Enseñanza a distancia moderna

En China, la enseñanza no presencial se denomina enseñanza a distancia o educación a distancia moderna. Para Ding (2003:02), la educación a distancia moderna se basa en “la red informática, en la red de televisión digital por satélite

2 <https://www.uned.es/universidad/inicio.html> (Fecha de consulta: 10.09.2020)

y en la red de telecomunicaciones³”. La definición de Yang y Yu (2013:108) es más completa porque para estos autores, la enseñanza a distancia⁴: “es un modelo de enseñanza en la que alumnado y profesorado, alumnado y organizaciones educativas adoptan principalmente métodos de medios múltiples para la enseñanza sistemática y la comunicación”. Además, para ellos, “la educación a distancia moderna utiliza audio, video (en vivo o video grabado) y tecnología informática que incluye contactos síncronos y asíncronos para transmitir cursos educativos dentro y fuera del campus” (2013:108).

Según Ding (2003:2), la educación a distancia moderna presenta las siguientes características:

- Interacción profesorado-alumnado, por medio de “sistemas de videoconferencia, telecomunicaciones y red informática⁵”
- Acceso a multitud de recursos en línea, a través de los “recursos de la plataforma de la enseñanza en red y recursos en Internet⁶”
- Enseñanza sin limitaciones temporales ni espaciales
- Enseñanza centrada en el alumnado

Para Yang y Yu (2013:109) la enseñanza a distancia se caracteriza por: (1) Aumento del uso de los recursos;(2) Autonomía en el aprendizaje; y (3) Interacción en la enseñanza. También señalan dos elementos más: la diversificación de los métodos de enseñanza y la automatización de la gestión docente.

3 Versión original en chino: 计算机网络, 数字卫星电视网络和电信网络

4 Versión original en chino: 远程教学是学生与教师, 学生与教育组织之间主要采取多种媒体方式进行系统教学和通信联系的教育形式。

5 Versión original en chino: 视频会议系统, 双向卫星电视和计算机网络系统

6 Versión original en chino: 网络教学平台资源与互联网资源

Enseñanza virtual

Para Soares Lucindo (2015:902), la enseñanza virtual de lenguas es una “formación realizada mediante la utilización de medios electrónicos que permiten que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas de lengua además de otras habilidades transversales.” Según García Aretio (2020:15), en este tipo de enseñanza virtual “tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realizan exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet”. Para Macías Villalobos (2005:96), la enseñanza virtual, “supone una oportunidad única, una invitación a la renovación completa de los papeles del profesor y el alumno y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, para aprovechar las posibilidades técnicas de los nuevos medios”.

Enseñanza online / enseñanza en línea / *e-learning*

Según García Aretio (2020:15), en la educación/enseñanza/aprendizaje en línea se pone el énfasis en el uso prioritario de los ordenadores y dispositivos móviles conectados a Internet. Para este autor, el e-Learning es, por lo tanto, la “utilización de las tecnologías electrónicas en las estrategias de enseñanza y en los procesos de aprendizaje”.

En cuanto a García-Peñalvo y Seoane Pardo (2015:129), utiliza el e-learning como sinónimo de aprendizaje basado en tecnológica. Por su parte, Castro et ál. (2009:46), el *e-learning* es “una forma de aprendizaje a distancia, tanto de formación reglada a través de instituciones educativas como de formación y distribución de conocimiento en las corporaciones”. Añade este autor que el e-learning “se refiere al uso de las tecnologías de internet para promover un amplio despliegue de soluciones que mejoren el conocimiento y el desempeño”. Sanderson (2002:186) define, desde la perspectiva de las herramientas

didácticas, el *e-learning* como: “*a networked phenomenon allowing for instant revisions and distribution. In addition, it is delivered using standard Internet technology.*” y “*E-learning goes beyond training and instruction to the delivery of information and tools to improve performance*”. Como la enseñanza en línea se distingue por su flexibilidad en tiempo y espacio, Liu (2020:3) indica que “esto puede aumentar en los estudiantes la curiosidad por aprender una lengua extranjera y hacerles profundizar el estudio”.

En este apartado, se han mostrado varias denominaciones para una enseñanza distinta a la enseñanza presencial. Además de las denominaciones vistas en este apartado, existe otra denominación que, a nuestro modo de entender, es más integradora: se trata de la enseñanza no presencial, que vamos a ver con detalle a continuación.

2.2.2. Definición de enseñanza no presencial

En España, la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) aprobó en 2018 un documento con orientaciones para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencial, siguiendo las consideraciones de la *European Association for Quality Assurance in higher Education (EnQA)*. En este documento, se tipifican las enseñanzas según la modalidad en: presencial, no presencial y semipresencial. Para este organismo, la modalidad no presencial se define como:

aquella en la que esa interacción se caracteriza por producirse de manera flexible, sin requerir la presencia física y síncrona del profesorado y alumnado, que pueden interactuar de manera directa desde diferentes lugares en distintos momentos temporales. (REACU, 2018: 4)

En este mismo documento, la modalidad semipresencial es definida como:

aquella en la que la planificación de las actividades formativas previstas en el Plan de Estudios combina la presencia física del estudiante en el centro de impartición del título con el desarrollo de actividades formativas no presenciales y asincrónicas.
(REACU, 2018: 4)

Por último, se explica que en la enseñanza "no presencial" se diferencian dos tipos: (1) enseñanza de tipo "A distancia" y (2) enseñanza online. Para la primera "no se requiere la presencia física del estudiante y [...] se pueden utilizar diferentes recursos, tales como publicaciones impresas, videoconferencias, materiales digitales" (RECU, 2018:4); en la segunda, "la enseñanza 'no presencial' utiliza como principal medio para el desarrollo de las actividades formativas las TIC, dejando aparte las actividades de evaluación, que podrán en su caso organizarse de manera presencial" (REACU, 2018:4). Por su parte, Santángelo (2000:135) explica que "la enseñanza no presencial se ha denominado originalmente enseñanza por correo y posteriormente enseñanza a distancia y enseñanza abierta"; añade este autor que nació este tipo de enseñanza con el fin de "alcanzar a un público que estaba fuera del área de influencia de las instituciones educativas".

En resumen, se observa que la enseñanza en modalidad no presencial (profesorado y alumnado en espacios y tiempos distintos), independientemente de su denominación, se caracteriza por su carácter flexible y adaptable al tiempo de estudio del alumnado, por su facilidad de acceso a múltiples recursos, por la evolución de los roles del profesorado y del alumnado, y por el gran alcance que puede conseguir actualmente. Por ello, puede considerarse una opción válida frente a la enseñanza presencial en tiempos de pandemia o en situaciones provocadas por otras causas (sociales, económicas, etc.).

2.3. Enseñanza de ELE en China

Como hemos señalado en los objetivos de este TFM, se presenta una propuesta didáctica de español lengua extranjera (ELE) para alumnos sinohablantes basada en el enfoque por tareas. Por ello, a continuación, trataremos la enseñanza de ELE en China para identificar sus características.

2.3.1. Contexto de ELE en China

Según Chen (2017:84), la enseñanza del español en China puede dividirse en dos etapas: “la que se inicia en la década de los sesenta del siglo XX y la que comienza a principios del siglo XXI.” Los signos de estas dos etapas son la fundación de la República Popular de China en 1949 y la adhesión de China a la Organización Mundial de Comercio en 2001. Para otros autores, como Song y Wang (2017:204), “el establecimiento en 1952 del primer departamento de español con un curso regular en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín marca el inicio de la enseñanza de este idioma como carrera universitaria en este país asiático”.

De acuerdo con Lin (2015:56), en 1962, “la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing publicó el primero material didáctico "español" que marca el desarrollo oficial de la enseñanza de ELE en China”⁷. Además, este autor (2015:2) especifica que, en la actualidad en este país, la enseñanza de ELE muestra tres tipologías: “la educación pública en institutos y universidades; la educación privada en institución como el Instituto Cervantes o centros de estudio de idiomas; y las clases de español extracurriculares”⁸.

7 Versión original en chino: 1962 年, 北京 外国语大学出版 了第一部系统教材《西班牙语》, 标志着西语教学走上正轨。

8 Versión original en chino: 西语教学主要以三种形式存在: 一是集中分布在高职、独立院校、本科院校等的全日制学历教育, 二是塞 万提斯学院等西班牙语语言机构和国内民 办培训机构的非学历教育, 三是部分城 市中学教育阶段的西班牙语兴趣班。

Actualmente, la importancia de la enseñanza y aprendizaje del español en China continua con fuerza. Efectivamente, esta lengua forma parte de las lenguas extranjeras estudiadas no solamente en la universidad sino en los institutos. En este sentido, Ballo (2018) sostiene que “las autoridades de Pekín quieren introducir el español como segunda lengua en la enseñanza”. Las razones que aporta este autor son las siguientes: “la creciente presencia de la economía china en América Latina y el tamaño y la importancia del mercado en lengua castellana explica el interés estratégico de la República Popular por el español”. Esto demuestra que el español es considerado una lengua de futuro en China.

2.3.2. Dificultades en el aprendizaje de ELE

Lu (2015:188) especifica que las dificultades en el aprendizaje de ELE para estudiantes sinohablante “guardan una estrecha relación con las enormes diferencias que existen entre los dos idiomas”. Efectivamente, “las diferencias en diversas categorías fonética, sintáctica, semántica, pragmática y cultural que existen entre las dos lenguas son para estudiantes chinos muy complicados y constituyen diferentes grados de dificultad en su aprendizaje”.

En este mismo sentido, Li (2017:109) señala las siguientes dificultades que estudiantes sinohablantes tienen durante su aprendizaje del español: (1) la pronunciación de algunas letras como la ‘R’ o combinación de letras (cr-pr, etc.); (2) el uso correcto de algunos tiempos verbales, como el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto; y (3) la omisión del sujeto en las oraciones.

Con respecto a la metodología empleada en el aula ELE, Bega González (2015: 236) indica que “la empleada en los manuales chinos es la estructuralista. Solamente se desarrolla un aprendizaje memorístico, sin aplicaciones contextuales ni posibilidad de razonamiento”. Añade este autor que el estudiante

chino de ELE “intenta buscar equivalencias exactas con su propio idioma, y, por tanto, traduce o interpreta automáticamente (palabra por palabra) sus pensamientos en chino” (2015: 237). Por su parte, Barbera-Asensi (2016:15) describe de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en China, como el español. Según esta autora, en China se recurre a métodos tales como el audio-lingual o al de la gramática-traducción. Por su parte, Lin (2015:56) observa que “los estudiantes chinos aprenden lenguas extranjeras de modo pasivo y memorístico; prefieren el aprendizaje de la gramática y están más dispuestos a la comprensión oral que a la expresión oral en el aula de ELE”⁹.

Del mismo modo, las culturas muy diferentes de China y España también pueden provocar algunas dificultades durante la enseñanza de sus respectivas lenguas. Cuando dos culturas diferentes entran en contacto, es fácil que se produzcan malentendidos. A este respecto, Simons y Six (2012: 2) señalan que el motivo del malentendido en la situación comunicativa puede ser debido a: “la falta de conocimientos culturales, imprescindibles al comunicarse en la lengua extranjera”. Por su parte, Oliveras Vilaseca (2005: 25) explica que: “muchas de las dificultades de comunicación intercultural se deben a la divergencia de concepción del contexto”. Este autor también añade que “la habilidad de contextualizar, comunicarse y justificar los propios actos es básica en encuentros interculturales, a fin de facilitar información desconocida al interlocutor para evitar malentendidos o reconducirlos.”

Romero Gualda (2000:600) propone que cuando se enseña una lengua extranjera, “es necesario que el profesor se plantee lo que significa cultura, ya

9 Versión original en chino:我国学生外语学习被动, 惯用机械记忆, 学习偏爱语法的讲授, 机械式记忆语言知识, 学习重心在语法知识, 课堂中更愿意去听而不愿表达

que a pesar de las definiciones lexicográficas es una de las voces cuyo contenido genera más ambigüedades a la hora de delimitar la enseñanza de la cultura".

A modo de resumen, en este capítulo hemos presentado las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; los métodos empleados, en particular, el enfoque por tareas; la enseñanza en modalidad no presencial; y la enseñanza del Español Lengua Extranjera (ELE) en China.

3. METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

En este capítulo se detalla la metodología empleada para alcanzar los objetivos de este trabajo fin de máster. Se trata de una investigación de tipo descriptivo y explicativo, realizada a lo largo de 4 etapas.

Durante la primera etapa, se ha procedido a la revisión de estudios realizados sobre la temática implicada en este TFM, es decir, la enseñanza de español en modalidad no presencial para alumnos sinohablantes. Esta etapa nos ha permitido delimitar las bases teóricas sobre las que se asienta este trabajo.

En la segunda etapa, hemos creado un cuestionario destinado a estudiantes sinohablantes de español en modalidad no presencial para recopilar datos sobre su experiencia en este tipo de enseñanza. Los resultados obtenidos han sido analizados y descritos en el capítulo cuatro de este TFM. Para la elaboración de este cuestionario, hemos seguido las siguientes fases.

Fase 1

En la fase 1, hemos decidido los criterios de selección de los participantes y el modo de contactar con ellos. Los criterios de selección empleados han sido dos:

a) Estudiantes de ELE

Los participantes que buscamos son estudiantes de ELE, algunos de ellos son universitarios y otros son trabajadores. Entre los primeros, han participado estudiantes de las siguientes universidades: Universidad de Xiangtan, Universidad Normal del Este de China, Universidad Normal de Beijing y Universitat Politècnica de València; entre los segundos, son trabajadores del ámbito del comercio exterior, del turismo, de la universidad, etc.

b) Modalidad no presencial

Los participantes a los que hemos enviado el cuestionario son estudiantes chinos de ELE en modalidad no presencial. Hemos localizado y contactado con estas personas a través de la red social china *WeChat*. Hemos elegido esta red por los siguientes motivos:

- *WeChat* es una red social de mensajería instantánea lanzado por la empresa *Tencent* en China el 21 de enero de 2011, que es compatible con múltiples sistemas operativos móviles, como *Android* y *IOS*;
- *WeChat* tiene más de mil millones de usuarios. En el informe de impacto en el empleo de *WeChat* informe Digital 2019-2020 (2020: 04) realizado y publicado por *CAICT*, se muestra que *WeChat* es la red social número 1 en China, alcanzando la cifra de 1.202.500.000 millones de usuarios;
- La existencia de grupos de usuarios reunidos bajo un mismo interés; en este caso, nos referimos a los llamados “grupos de aprendizaje”, en los que cualquier persona puede inscribirse para practicar una lengua extranjera y comunicarse con más personas en dicha lengua. Además, estos grupos han sido seleccionados por varias razones: (a) temática relacionada con ELE; (b) número de participantes (150-300); y (c) grupos con mucha actividad y participación de sus miembros (muchas conversaciones).

Fase 2

Durante la fase 2, hemos elaborado el cuestionario utilizado para recabar información sobre el perfil y las necesidades de estudiantes sinohablantes de ELE. Como este cuestionario está dirigido a estudiantes chinos de ELE, se ha redactado¹⁰ en chino. Pero para la redacción de este TFM, hemos traducido tanto las preguntas como las respuestas obtenidas.

¹⁰ En el anexo se puede consultar la versión original en chino.

Este cuestionario consta de 20 preguntas, cerradas y abiertas, con el fin de obtener información relevante y rica en datos. Se han incluido cuestiones relacionadas con: información personal (edad, ocupación laboral, nivel de ELE); motivos por los que han elegido la enseñanza de ELE en modalidad no presencial; dificultades encontradas en el aprendizaje no presencial de ELE; y, por último, la valoración sobre la enseñanza actual de ELE en modalidad no presencial en China.

Fase 3

Implementación del cuestionario

Una vez confeccionado el cuestionario por medio de un formulario incluido en *Tencent Wen juan*¹¹, se ha subido a dicha plataforma en línea. Además, *Tencent Wen juan* es de libre acceso y fácil usabilidad. Para conseguir estudiantes de ELE que puedan responder a mi cuestionario, hemos localizado cuatro grupos de aprendizaje de ELE presentes en la red social *WeChat*. Cada uno de estos grupos consta de 150 a 300 miembros. Nos hemos inscrito en esos grupos para poder participar en ellos. A continuación, hemos intervenido en estos grupos enviando un mensaje para, en primer lugar, presentarles mi trabajo; en segundo lugar, invitarles a participar en él respondiendo a un cuestionario.

Fase 4

Análisis de resultados del cuestionario

En esta última fase, se ha procedido a la recogida y clasificación de los resultados obtenidos; a partir de este tratamiento, hemos llevado a cabo el análisis de las respuestas conseguidas.

¹¹ *Tencent Wen juan* :<https://wj.qq.com/>

En la tercera etapa, el análisis de las respuestas obtenidas gracias a nuestro cuestionario nos ha permitido identificar las necesidades de los estudiantes sinohablantes de ELE en modalidad no presencial; obtener información sobre el tipo de actividades realizadas; y, por último, recoger las valoraciones de los participantes sobre esta modalidad de enseñanza. Apoyándonos en el análisis efectuado sobre las respuestas recibidas, hemos elaborado una propuesta didáctica basada en el método del enfoque por tareas.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario sobre la enseñanza de español en modalidad no presencial para alumnos sinohablantes entre participantes con experiencia en esta modalidad de enseñanza se ha efectuado un análisis. Para facilitar su lectura, se han agrupado las preguntas y sus respuestas en distintas secciones.

4.1. Profesión, edad y nivel en ELE

Como puede observarse en la tabla 1, de los 300 participantes que han respondido a nuestro cuestionario, el 66,7% son estudiantes, el 29,3% trabajadores y el resto son personas en busca de empleo. El 95,3% de los participantes son jóvenes y con edades comprendidas entre los 18 y 35 años.

Profesión	Estudiante	Trabajador/ra	En busca de empleo
	66,7%	29,3%	4%
Edad participante	15-18	18-35	Más de 35
	2,7%	95,3%	2%

Tabla 1: Resultados sobre profesión y edad

En cuanto al nivel de español de los participantes, el 52,3% de ellos afirma tener el nivel principiante (A1-A2), el 46,7% el nivel intermedio de español (B1-B2) y solo el 1% posee el nivel avanzado (C1-C2). De estos datos podemos observar que el 95,3% de los participantes en nuestro cuestionario son jóvenes menores de 35 años, que la mayoría de ellos poseen los niveles elemental e intermedio en ELE.

4.2. Motivos, ventajas y desventajas de la enseñanza de ELE en modalidad no presencial

En esta parte, vamos a comentar los datos obtenidos relacionados con los motivos, las ventajas y desventajas de la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.

Motivos

Uno de los propósitos principales de este cuestionario es averiguar los motivos por los cuales los participantes han optado por la enseñanza de ELE en modalidad no presencial y cuáles son los aspectos que atraen a los estudiantes hacia este tipo de enseñanza, ya que esta información será de gran ayuda para el diseño de nuestra propuesta didáctica. De los resultados mostrados en el Gráfico 1, podemos notar que venir a España para cursar un máster y obtener un certificado oficial de ELE son las dos razones principales señalados para los encuestados, el 40,7% y el 39,3%, respectivamente. A poca distancia, encontrar trabajo con el 37,7% es el tercer motivo indicado por los participantes.

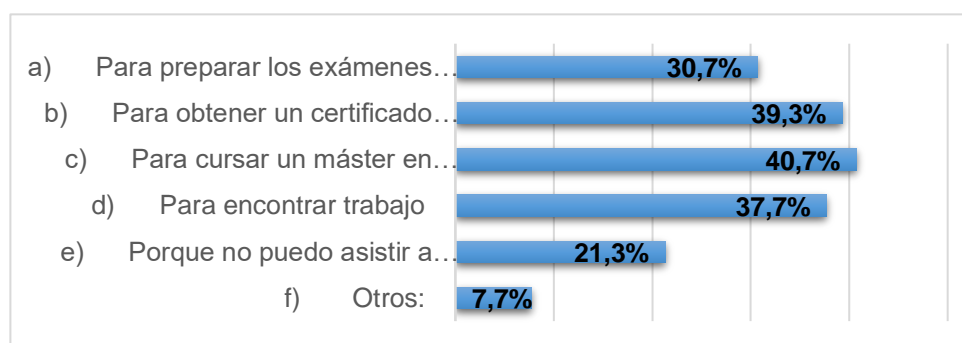


Gráfico 1: Motivos para estudiar ELE en modalidad no presencial

Por otra parte, en el análisis cruzado de dos variables -profesión y motivos- (Tabla 2), vemos que la mayoría de los trabajadores eligió la opción de obtener un trabajo mejor (60,2%), estudiar un máster en España (25%) y obtener un certificado oficial ELE (29%). En el caso de los estudiantes, como era de esperar,

la inmensa mayoría de ellos optaron por cursar un máster en España (50%) y por obtener un certificado oficial de ELE (45,5%).

Motivos \ Profesión	a) Estudiante	b) Trabajador/ra	c) En busca de empleo
a) Para preparar los exámenes de español de mi universidad	77 (38,5%)	14 (15,9%)	1 (8,3%)
b) Para obtener un certificado oficial de ELE	89 (44,5%)	26 (29,5%)	3 (25%)
c) Para cursar un máster en España	100 (50%)	22 (25%)	0 (0%)
d) Para encontrar trabajo	56 (28%)	53 (60,2%)	4 (33,3%)
e) Porque no puedo asistir a cursos presenciales	40 (20%)	19 (21,6%)	5 (41,7%)
f) Otros	8 (40%)	12 (13,6%)	3 (25%)

Tabla 2: Resultados respuestas “profesión y motivos para estudiar ELE”

En cuanto al análisis cruzado entre la edad y los motivos por los que los participantes han elegido la modalidad no presencial para aprender español (Tabla 3), hemos observado que el 72,8 % de los participantes de entre 18 y 25 años eligen la primera opción “para preparar los exámenes de español de mi universidad” y, en segundo lugar, la opción “cursar un máster en España” (71,3%), como era previsible ya que son estudiantes.

Motivos \ Edad	a) 15-18	b) 18-25	c) 25 -35	d) Más de 35
a) Para preparar los exámenes de español de mi universidad	6 (75%)	67 (36,6%)	18 (17,5%)	1 (16,7%)
b) Para obtener un certificado oficial de ELE	1 (12,5%)	81 (44,3%)	35 (34%)	1 (16,7%)
c) Para cursar un máster en España	1 (12,5%)	87 (47,5%)	34 (33%)	0 (0%)
d) Para encontrar trabajo	0 (0%)	50 (31,1%)	55 (53,4%)	3 (50%)
e) Porque no puedo asistir a cursos presenciales	1 (12,5%)	35 (19,1%)	26 (25,2%)	2 (33,3%)
f) Otros	0 (0%)	9 (4,9%)	13 (12,6%)	1 (16,7%)

Tabla 3: Resultados respuestas “edad y motivos para estudiar ELE”

Estos resultados muestran que el interés por el aprendizaje del español en China está directamente relacionado con aspectos prácticos, tales como cursar estudios superiores en España (un máster), acreditar oficialmente el nivel en ELE y la búsqueda de empleo en China o en países hispanohablantes.

Ventajas organización

A través de los resultados de esta pregunta podemos identificar, según los participantes de este cuestionario, cuáles son las ventajas de la enseñanza no presencial desde el punto de vista organizativo (Gráfico 2).

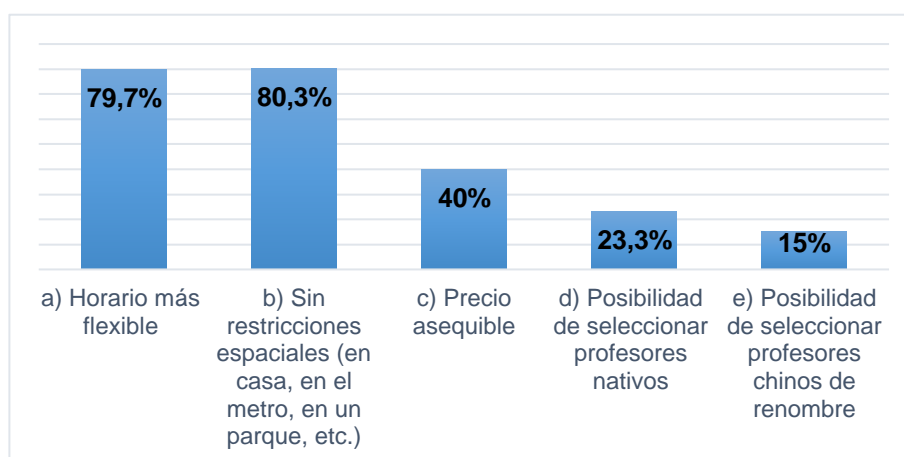


Gráfico 2: Ventajas de la modalidad no presencial (organización)

La elección flexible de la hora y del lugar de estudio son las dos principales ventajas para los participantes del cuestionario puesto que son dos aspectos que se adaptan mejor al actual estilo de vida de nuestra acelerada sociedad. Por otra parte, el 23,3% de las personas marcaron como ventaja, “la posibilidad de seleccionar profesores nativos”, y sólo el 15% optó por “la posibilidad de seleccionar profesores chinos de renombre”. Estos resultados reflejan que, para los encuestados, la selección de profesorado no es su prioridad sino la flexibilidad horaria y poder estudiar en casa o en cualquier lugar.

Ventajas metodología

En el gráfico 3, los datos muestran que, para las personas encuestadas, la posibilidad de ver varias veces las clases es la característica metodológica más valorada (85,7 %), seguida del acceso a múltiples recursos didácticos (61%). Sin embargo, la variedad de ejercicios solo ha sido valorada positivamente por un pequeño porcentaje de los participantes: 27%.

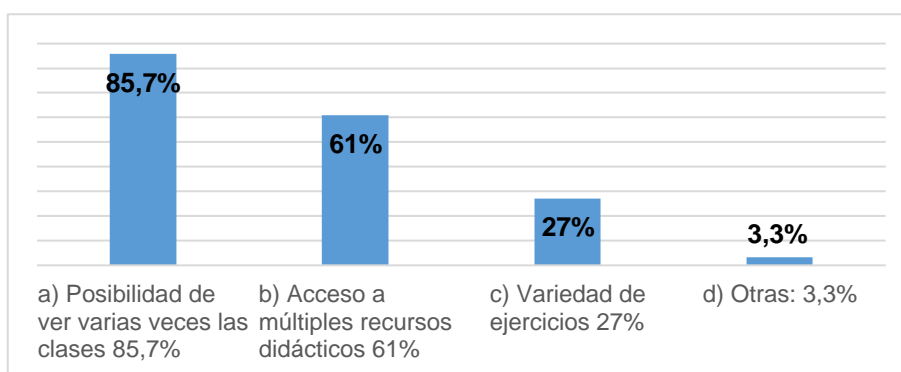


Gráfico 3: Ventajas de la modalidad no presencial (metodología)

Los resultados obtenidos muestran claramente que los ejercicios propuestos en la modalidad no presencial de ELE en China no son considerados adecuados por todas las personas encuestadas (27%). Esto debe ser tenido en cuenta durante la elaboración de nuestra propuesta didáctica, puesto que tendremos que diseñar ejercicios y actividades atractivos, además de útiles, para todo el alumnado, con el fin de que respondan a sus objetivos de aprendizaje.

Desventajas

En cuanto a las desventajas o deficiencias de la enseñanza en modalidad no presencial para ELE, los datos reflejados en el gráfico 4 muestran que la distracción es el principal peligro que confiesan los participantes del cuestionario, con el 66%; a continuación, marcan la ausencia de enseñanza personalizada (51%); y, por último, la falta de suficiente *feedback* (45,3%) constituye otra carencia.

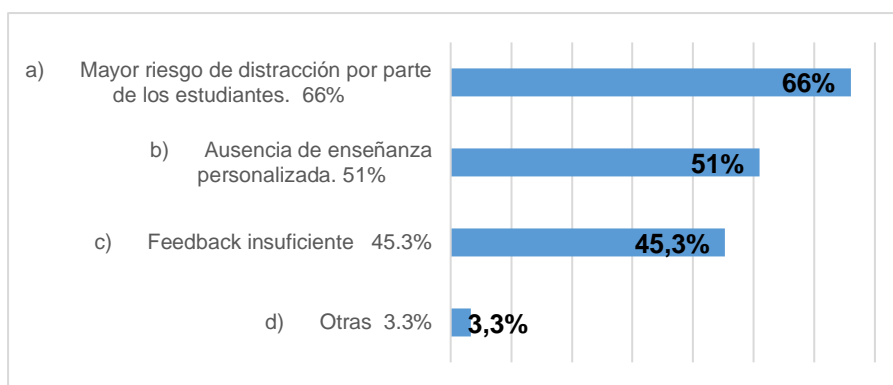


Gráfico 4: deficiencias de la enseñanza en modalidad no presencial

Para combatir la distracción del alumnado en modalidad no presencial, principal peligro señalado por estos como ya hemos mencionado, se debería seleccionar temas que interesen a los alumnos, es decir, cercanos a su realidad de estudiantes, de trabajadores o de personas en busca de empleo, así como actividades prácticas y variadas. Además, el profesorado debe mantener una actitud proactiva, motivar la participación en el aula no presencial y realizar un seguimiento asiduo (Feedback) para que el alumnado en esta modalidad no presencial se sienta siempre acompañado, guiado y sostenido por el profesorado. Por su parte, el estudiante sinohablante de ELE debe adoptar una actitud dinámica y participativa en clase en modalidad no presencial, porque debe ser parte activa durante su proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera

4.3. Actividades ELE en modalidad no presencial

En esta sección, se han formulado preguntas sobre las actividades realizadas durante los cursos de ELE en modalidad no presencial por parte de los encuestados. En primer lugar, se ha preguntado sobre las distintas actividades que han hecho en clase no presencial de ELE. Según los datos reproducidos en el gráfico 5, 'Elegir la respuesta correcta' y 'Completar frases' son las principales actividades que han realizado los participantes del cuestionario, con el 68,3% y el 67,7% respectivamente. A poca distancia, siguen los ejercicios de fonética con el 57,7%

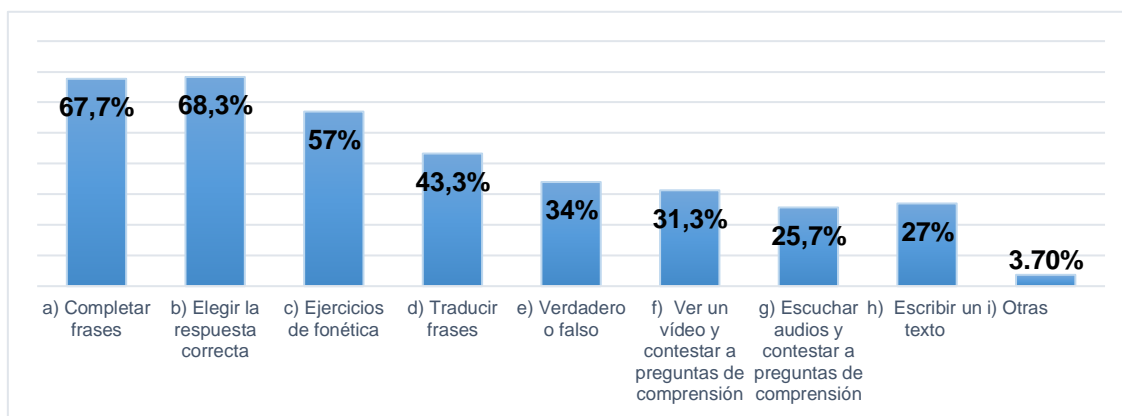


Gráfico 5: Las actividades durante el curso de ELE no presencial

A continuación, 'Traducir frases' ocupa la posición central con el 43,3%; los ejercicios de 'Verdadero o falso' y 'Ver un vídeo y contestar a preguntas de comprensión', obtienen un porcentaje similar, 34% y 31,3%, respectivamente. A continuación, 'Escribir un texto' y 'Escuchar audios y contestar a preguntas de comprensión' ocupan la última posición, con el 27% y el 25,7% respectivamente. Estos resultados muestran que, en las clases de ELE en modalidad no presencial, los tipos de actividades que realizan los estudiantes sinohablantes son principalmente preguntas sobre gramática y vocabulario, como es habitual en China. En segundo lugar, se ha preguntado a las encuestas si han realizado o no actividades más creativas en modalidad no presencial. De los 300 participantes que han respondido a nuestro cuestionario, el 68% nunca ha participado en actividades creativas, tales como: exposición de un tema de actualidad, contar una película, inventar una historia, etc.).

4.4. Autoevaluación del aprendizaje ELE en modalidad no presencial

En esta sección, tres preguntas se refieren a la valoración, o autoevaluación, que los encuestados hacen sobre su aprendizaje de ELE en modalidad no presencial. La primera pregunta se refiere a la habilidad que creen los encuestados haber mejorado tras su experiencia de un curso ELE en modalidad no presencial. Las respuestas muestran, como se puede apreciar en el gráfico 6, que han mejorado

su comprensión oral (36%), así como de la comprensión escrita (30,3%); en menor medida, valoran que han mejorado su expresión oral (20,7%) y su expresión escrita (13%).

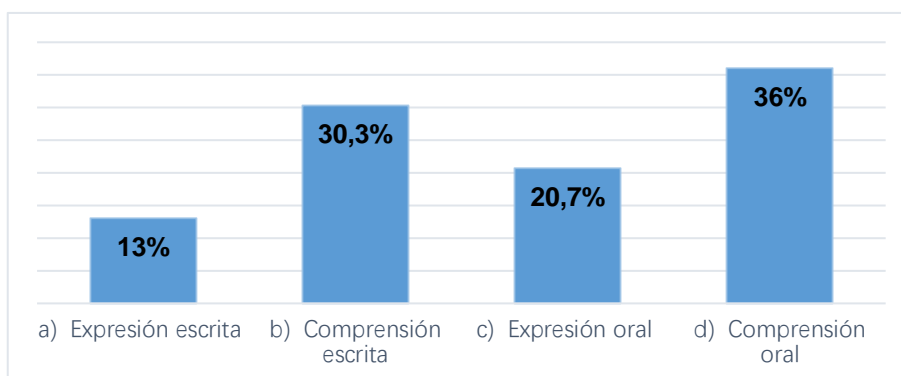


Gráfico 6: Habilidad mejorada en un curso ELE no presencial

De los datos reflejados en el gráfico 6, se concluye que para el 66% de participantes, la enseñanza ELE no presencial mejora sus habilidades de comprensión, tanto oral como escrita. Sin embargo, no es así para la expresión, tanto oral como escrita. Esto es debido a que pueden ver los videos del curso muchas veces, lo cual es muy útil para comprender y revisar mejor lo que han aprendido durante cada clase; pero, sin embargo, no pueden practicar la lengua oral suficientemente.

La segunda pregunta se centra en la habilidad que consideran más difícil de mejorar en un curso de ELE en modalidad no presencial. Las respuestas obtenidas y mostradas en el Gráfico 7, indican que el 50% de los participantes en el cuestionario cree que la expresión oral es la habilidad más difícil de mejorar durante un curso de ELE en modalidad no presencial.

A continuación, es la expresión escrita (31,3%) la habilidad más difícil de mejorar. Esta respuesta está en consonancia con los resultados de la pregunta anterior, en la que solo el 13% de los encuestados consideraba que habían mejorado su expresión escrita en un curso ELE en modalidad no presencial.

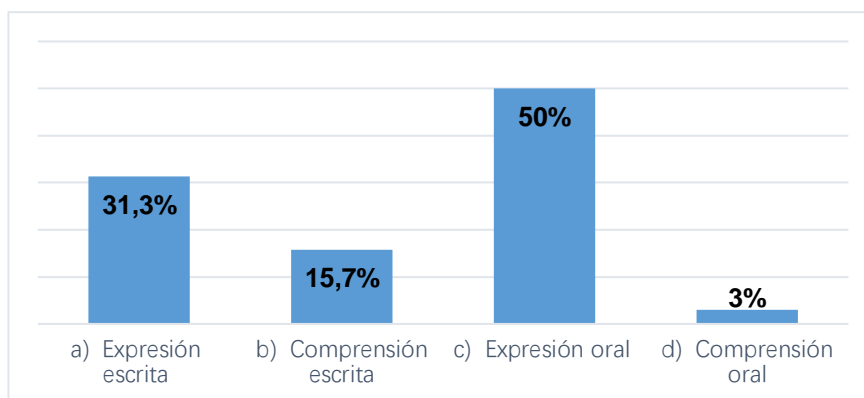


Gráfico 7: Habilidad más difícil de mejorar en un curso ELE no presencial

En la tercera pregunta se interroga directamente a los participantes si consideran que un curso de ELE en modalidad no presencial puede ayudarles a mejorar su expresión oral y se les pide que justifiquen sus respuestas. No hay una clara diferencia entre las dos respuestas posibles (sí o no), puesto que el 56% considera que no ha mejorado su expresión oral, y el 44% piensa lo contrario. Más interesante es detenernos en las razones que los participantes han expuesto para explicar sus respuestas.

Entre los participantes que han respondido afirmativamente, el 40% de ellos han argumentado su respuesta. De estas, se aprecian claramente tres diferentes: (a) En la modalidad no presencial, un profesor y un alumno, se puede mejorar eficazmente las habilidades orales y de comunicación durante la clase (20%); (b) En modalidad no presencial, hay tiempo suficiente para practicar las habilidades orales muchas veces (17%); y (c) Sí, han mejorado su expresión oral, pero siguen prefiriendo la modalidad presencial (3%).

Entre los participantes que han respondido negativamente, el 51% han escrito que en modalidad no presencial: (a) faltan ejercicios de expresión oral (18%); (b) en cursos asíncronos, no hay oportunidades para la expresión oral en clase (11%); (c) falta de interacción entre profesores y alumnos, alumnos y alumnos,

sin oportunidades de expresión oral (10%); (d) por timidez o medio a expresarse en clase (5%); (e) No gusta esta modalidad porque no es tan eficaz como la enseñanza presencial (4%); y (f) Retroalimentación y orientación insuficiente por parte del profesor (3%).

A partir de las respuestas obtenidas en las tres preguntas anteriores, podemos concluir que, en un curso en modalidad no presencial, el alumnado considera muy importante tener la oportunidad de expresarse en clase en ELE. Es por ello, que se debe dedicar más tiempo y ejercicios a la expresión oral, entre profesores y estudiantes, y entre los propios estudiantes, independientemente del tipo de modalidad no presencial: síncrono (comunicación directa) o asíncrono (videos).

4.5. Aspectos culturales

Dos preguntas se ocupan de los aspectos culturales (gastronomía, costumbres, fiestas, etc.) en curso de ELE en modalidad no presencial. A la primera de ellas, el 76% de los encuestados afirman haber visto estos temas en el curso de ELE. En la segunda pregunta, sobre la utilidad de los aspectos culturales, la gran mayoría de los encuestados (83%) considera que el contenido cultural aprendido en un formato no presencial es muy útil para su aprendizaje del español. Evidentemente, los aspectos culturales constituyen una parte muy importante en la enseñanza de una lengua extranjera y de su cultura, independientemente de la modalidad de enseñanza que se adopte: presencia o no presencial.

4.6. Trabajo colaborativo

Otras dos preguntas del cuestionario se centran en la experiencia de los participantes en actividades colaborativas. Las respuestas dadas a la primera de ellas evidencian que casi la mitad de los encuestados (48%) ha realizado este tipo de actividades. La segunda pregunta tiene como objetivo obtener la

valoración de los participantes con experiencia en este tipo de actividades. Salvo el 12,3% que valora negativamente esta experiencia, el resto de los participantes la valora de modo positivo y buena para el aprendizaje. Estos resultados muestran que el trabajo colaborativo no se utiliza normalmente en modalidad no presencial.

4.7. Tiempo de estudio

La pregunta sobre el tiempo de estudio tiene como objetivo identificar los hábitos de estudio de los participantes en el aprendizaje de ELE en modalidad no presencial. Según los resultados del gráfico 8, casi la mitad de los encuestados (45,7%) dedica entre 1 y 2 horas al día al estudio de ELE, lo cual supone una buena dedicación semanal, ya que representa entre 7 y 14 horas.

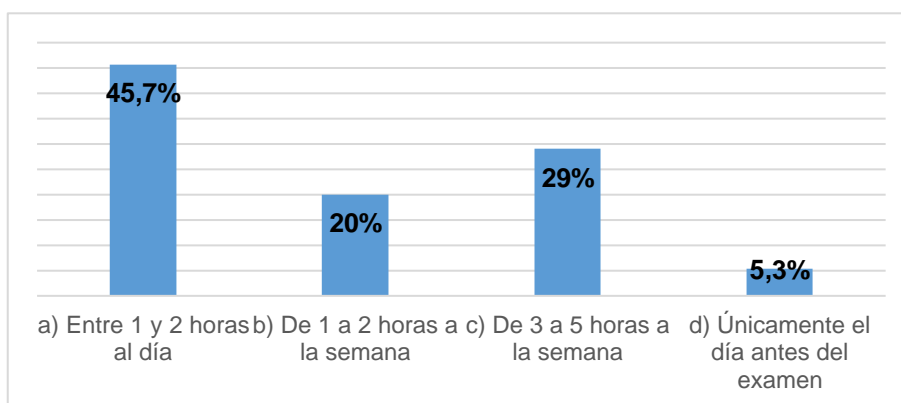


Gráfico 8: Tiempo de estudio de ELE en modalidad no presencial

En segundo lugar, el 29% de los encuestados dedica de 3 a 5 horas semanales al estudio de ELE. Frente a este grupo, un 20% dedica de 1 a 2 horas semanales al estudio; y en el extremo más opuesto, un 5,3% solo estudia la víspera del examen. Los resultados obtenidos permiten concluir que los encuestados, en el 74,7%, asumen con seriedad el compromiso de estudiar ELE en modalidad no presencial.

4.8. Valoración sobre la enseñanza de ELE en modalidad no presencial

En esta pregunta, el 90% de los encuestados ha respondido que le gusta la enseñanza en modalidad no presencial y que esperan realizar otros cursos en el futuro. En esta ocasión, se ha pedido a las personas que han respondido que “no les gustaba la modalidad no presencial” que explicasen sus motivos. Lamentablemente no todas las personas han completado la segunda parte de esta pregunta; pero, entre los resultados obtenidos cabe señalar que el principal motivo alegado es que la modalidad no presencial es menos eficaz que la presencial (16%); siguen dos motivos con el mismo porcentaje (10%): (a) la modalidad no presencial es ineficiente y los estudiantes se distraen fácilmente, y (b) el profesor no brinda una atención personalizada en modalidad no presencial; por último, se citan los problemas técnicos de conexión de Internet (7%). En definitiva, la mayoría de los participantes en el cuestionario son muy optimistas sobre la enseñanza ELE no presencial y están ansiosos por seguir participando en este tipo de cursos en el futuro.

4.9. Aspectos mejorables en un curso ELE en modalidad no presencial

En la última pregunta del cuestionario, se ha pedido a los participantes que señalen los aspectos mejores en un curso ELE en modalidad no presencial. De los 300 cuestionarios recogidos, solo hemos obtenido respuestas en 180 cuestionarios. De las respuestas recibidas (60%), el 15% de los participantes considera mejorables estos dos aspectos: los ejercicios de expresión oral; y el interés y variedad de temas, ejercicios, etc.; un 7% mejoraría la interacción entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes; otro 6% piensa que se tendría que mejorar la retroalimentación por parte del profesorado y atender de modo personalizado a cada alumno; y, además, proponer ejercicios creativos y trabajo grupal; otro 4% opina que se debería mejorar el contexto español en el curso; y además, enriquecer los recursos didácticos y mejorar la calidad de la

enseñanza de los profesores; un 2% pide que se solucionen los problemas técnicos (conexión, plataforma, etc.); y, finalmente, el 1% propone una mejora económica, es decir que el precio de estos cursos sea menor.

A modo de conclusión de este apartado, señalamos que los resultados obtenidos en este cuestionario han contribuido a la elaboración de nuestra propuesta didáctica.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica sobre lengua española extranjera (ELE) en modalidad no presencial está dirigida a alumnado sinohablante con nivel de español A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL), que desea afianzar el nivel A2.

En este capítulo, se muestran los puntos clave de esta propuesta didáctica para utilizar en la enseñanza no presencial, a partir de las teorías de enseñanza de la lengua española extranjera (ELE), de las investigaciones llevadas a cabo por otros autores sobre el enfoque por tareas vistas en el marco teórico, y de los resultados obtenidos en el cuestionario de estudiantes chinos de ELE sobre su experiencia en modalidad no presencial.

A partir de los contenidos mencionados anteriormente, vamos a tratar los siguientes aspectos: (1) Justificación; (2) Perfil y necesidades del alumnado; (3) Objetivos; (4) Metodología; (5) Cronograma; (6) Tareas planificadas; (7) Evaluación; (8) Recursos didácticos; y (9) Bibliografía recomendada para el alumnado; (10) Prueba piloto.

5.1. Justificación

En China, la docencia no presencial de español lengua extranjera (ELE) presenta generalmente dos formatos sincrónicos y uno asincrónico: (1) alumno y profesor; (2) alumnado y profesor; y (3) alumnado y profesor en modalidad asíncrona.

En el primer formato, se trata de un curso de un alumno con un profesor en línea. La calidad de esta enseñanza es notable, pero su desventaja es su alto precio, que resulta inaccesible para la mayoría de las personas.

En el segundo, el alumnado tiene la posibilidad de visionar numerosos vídeos, pero el tamaño excesivo de la clase provoca la poca o nula participación del alumnado en el desarrollo de las actividades.

El último, que es un formato asincrónico, consiste en un curso grabado en video en el que se proponen algunos ejercicios muy simples. La ventaja de este tercer formato es su precio muy económico y su gran desventaja es que el profesorado y el alumnado carecen de contacto sincrónico.

Teniendo en cuenta la situación de la enseñanza de ELE en modalidad no presencial en China y los resultados obtenidos en el cuestionario respondido por 300 personas con experiencia en esta modalidad, en este trabajo se presenta una propuesta didáctica para alumnado sinohablante, en modalidad no presencial y con el soporte de *Microsoft Teams* como plataforma de enseñanza, puesto que en ella se puede impartir docencia, establecer conversaciones entre varias personas, realizar ejercicios en grupo, compartir documentos y pantalla, grabar videos, etc.

A continuación, se detallan el perfil y las necesidades de los alumnos sinohablantes para quienes se ha creado nuestra propuesta didáctica.

5.2. Perfil y necesidades del alumnado

El perfil del alumnado sinohablante de ELE en modalidad no presencial, según los datos obtenidos en el cuestionario¹² enviado a 300 personas, se caracteriza por los siguientes aspectos: (a) La mayoría de las personas encuestadas tiene de 19 a 35 años (95,3%), el 2,7% de 15 a 18 años; y el 2% es mayor de 35 años;

¹² El análisis de los resultados obtenidos en este cuestionario y sus respuestas se presentan en el capítulo 4.

En cuanto a la profesión de las personas encuestadas, la mayoría de ellas son estudiantes (66,7%), seguidas de trabajadores (29,3%) y el 4% restante comprende personas en busca de empleo; y (c) La mayoría de las personas encuestadas declaran poseer un nivel ELE de principiantes (52,3%) y un nivel intermedio (46,7%). Solo el 1 % del total afirma que posee un nivel avanzado (C1-C2).

A partir de los resultados obtenidos en el mencionado cuestionario, las principales necesidades de estos jóvenes en cuanto al aprendizaje de ELE son las siguientes: (a) Mejorar la expresión oral y la escrita; (b) Tratar temas interesantes; (c) Hacer ejercicios variados; y (d) Fomentar el *feedback* por parte del profesorado.

5.3. Objetivos

El primer objetivo de la propuesta didáctica descrita en este TFM es conseguir que el alumnado sinohablante perfeccione sus destrezas y dominio en español lengua extranjera (ELE), es decir, que consolide el nivel A2 del Marco Común Europeo Común de Referencia para las Lenguas (en adelante MCRL).

Según el MCRL (2002:26), el usuario en lengua extranjera nivel A2:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El segundo objetivo es impulsar la participación, tanto oral como escrita, del alumnado sinohablante en modalidad no presencial en ELE en las sesiones de clase en *Teams*.

El tercer objetivo es que el estudiante sinohablante sea capaz de desenvolverse en lengua española en contextos profesionales en un nivel A2.

El cuarto y último objetivo es preparar al alumnado sinohablante para cursar el nivel B1 en español lengua extranjera.

Durante la primera sesión con el alumnado, el profesorado presenta la asignatura y sus objetivos, el método que se va a seguir y las distintas evaluaciones que se llevarán cabo.

5.4. Metodología

De acuerdo con las características generales del alumnado chino mencionadas en el marco teórico de este TFM y con los resultados obtenidos en el cuestionario dirigido a estudiantes sinohablantes en modalidad no presencial, se adopta el enfoque por tareas como metodología didáctica. La razón para elegir este método es que enfatiza el uso activo del español para participar en cualquier comunicación (oral y escrita), tanto desde el punto de vista de la comprensión como de la expresión.

Esta propuesta didáctica se inspira en la teoría de Willis y se diseña con referencia al marco de tareas propuesto por esta autora. Como hemos señalado anteriormente en el capítulo 2, Willis (1996: 52) propone dividir el trabajo del alumnado en tres fases: 1) Trabajo previo a la tarea ("*PRE-TASK: Introduction to topic and task*"); 2) Tarea propiamente dicha ("*TASK-CYCLE: Task -Planning - Report*"); y 3) Análisis y práctica lingüística ("*FOCUS ON FORM: Analysis and practice*"). En nuestra propuesta didáctica, creada y programada para alumnado sinohablante en modalidad no presencial en *Teams*, también dividiremos cada unidad en tres etapas, que pasamos a explicar a continuación.

a) Etapa de trabajo previo a la tarea

En esta primera etapa, el profesor presenta el tema de la unidad, por medio de videos, audios y recursos multimedia. Muestra información relacionada con el tema y, además, aborda el vocabulario de esta tarea y de los puntos de gramática necesarios para llevarla a cabo.

El profesor explica en qué consiste cada tarea, con el fin de garantizar que los alumnos comprenden bien lo que tienen que hacer. Planifica la implementación y distribución de cada tarea; especifica los objetivos a alcanzar; enumera los pasos a seguir; y describe el contexto de cada actividad.

Además, el profesorado indica que todo el alumnado debe cooperar, ayudar a sus compañeros de grupo y ser responsable durante todo el proceso de la realización de cada una de las tareas.

b) Etapa de la tarea

En esta segunda etapa, realizada fuera del horario de las sesiones de clase, el alumnado completa las actividades de cada tarea en grupos en línea (*Teams*) o de manera individual, de acuerdo con las instrucciones dadas por el profesorado.

El alumnado puede preparar proyectos escritos y presentaciones orales (videos y audios) según el tipo de tarea, que podrá compartir por *Teams*.

Asimismo, las producciones del alumnado se comparten en *Teams* para que sean vistas y comentadas por toda la clase.

c) Etapa de análisis y práctica lingüística

En esta tercera etapa, el profesorado anima al alumnado a reflexionar sobre su trabajo, sus dificultades y el modo de superarlas, a nivel individual y en grupo. Esta etapa consta de dos partes: análisis y práctica.

En la parte del análisis, el profesorado diseña ejercicios relacionados con el tema de la tarea para fortalecer el vocabulario o la gramática del alumnado. Al mismo

tiempo, el alumnado puede plantear preguntas que encuentra en el proceso de completar las tareas y el profesorado ayuda a su comprensión.

En la parte de práctica, el profesorado diseña otros ejercicios (expresión oral o expresión escrita) para tareas similares a la principal para permitir al alumnado ejercitar la lengua y repasar los conocimientos adquiridos.

Siguiendo esta metodología, las tareas propuestas deben ser auténticas, es decir, específicas de la cultura española. A pesar de la lejanía con España y de otros países hispanohablantes, los alumnos deben sentirse inmersos en un entorno lingüístico español con el fin de poder aprender la lengua y cultura españolas de la manera más completa posible. Además, los temas tratados en el aula deben estar relacionados con su vida cotidiana (personal y profesional). Por lo tanto, los diseños de las tareas deben permitir a los alumnos comunicarse tanto en el aula virtual como en el mundo real. Por ello, el número adecuado de alumnado para este curso es de 10 a 15 como máximo.

5.5. Cronograma

Basándonos en los objetivos presentados anteriormente, hemos diseñado una propuesta didáctica cuyo cronograma es el siguiente:

- Duración total del curso: 20 horas, a lo largo de 7 semanas
- Frecuencia: 2 sesiones semanales (1,5 horas/sesión) más una última sesión dedicada a la evaluación final en la última semana.
- Número de unidades impartidas: 3
- Distribución de las unidades por semanas: 2 semanas por unidad; 1 tarea por semana;

5.6. Tareas planificadas

Nuestra propuesta didáctica contiene 6 tareas, distribuidas en 3 unidades impartidas semanalmente; Con respecto al desarrollo de las tareas, cada una de ellas debe girar en torno a un tema principal, a partir del cual se diseña una serie de actividades, de simples a difíciles e interrelacionadas, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje fijados en esta propuesta didáctica y siguiendo las directrices del MCER. A continuación, vamos a detallar las tareas y actividades preparadas para cada una de las unidades de este curso de ELE en modalidad no presencial, con soporte en *Teams*.

5.6.1. Unidad 1: ¡La comida española es maravillosa!

La Unidad 1 consta de dos tareas, que se especifican a continuación:

- Tarea 1: La receta de un plato español
- Tarea 2: El menú en los restaurantes españoles

TAREA 1: LA RECETA DE UN PLATO ESPAÑOL

Los objetivos de la Tarea 1 son los siguientes: (1) comprender un texto escrito (leyendo las recetas); (2) practicar la expresión escrita (escribiendo una receta); (3) comprender un discurso oral (videos de cocina); y (4) practicar la expresión oral (realización de un vídeo).

PRIMERA SESIÓN EN CLASE

FASE PRIMERA: Trabajo previo a la tarea

- a) Presentación del tema

En la sesión por *Teams*, el profesorado comparte su pantalla con el alumnado para mostrar videos de *YouTube* sobre la preparación de alimentos de comida española como, por ejemplo, paella, sepia plancha, carne, etc. Con las imágenes de recetas, el alumnado puede descubrir la gastronomía española y su

vocabulario. En el proceso de enseñanza del español lengua extranjera, el profesorado debe considerar las diferencias culturales entre China y España para que el alumnado sinohablante obtenga conocimientos sobre la cultura española. En esta primera fase, proponemos dos actividades.

Actividad 1

Una vez iniciada la sesión en *Teams* y tras ver los dos vídeos¹³ de la figura 1, el profesorado pregunta a su alumnado si sabe qué es la paella y cómo hacerla. Para fomentar la participación del alumnado, le pregunta además si conoce otros platos españoles.



Figura 1: Imágenes de los vídeos sobre la receta de la paella

Además, el profesorado puede contar al alumnado algunas anécdotas o experiencias sobre la cocina española; e invitar a los alumnos a que cuenten también sus experiencias en este campo. El profesorado puede terminar esta parte preguntando al alumnado si quiere aprender a hacer algún plato español o si conocen alguna receta española.

¹³ Receta paella valenciana auténtica: www.youtube.com/watch?v=zrSyyNugKYo
Paella de Marisco - Receta Arroz Brillante Sabroz :<https://www.youtube.com>

Actividad 2

El profesorado muestra al alumnado imágenes de platos de cocina española (Figura 2), y enlaces a recetas de estos platos, como, por ejemplo: <https://www.recetasgratis.net/recetas-espanolas>, <https://potajedegarbanzos.org/>, <https://www.divinacocina.es/sangria/>, etc. dejando un tiempo para que el alumnado pueda ver las imágenes, leer algunas recetas y preguntarle sobre el contenido de estas recetas.



Figura 2: Imágenes de recetas de platos españoles. (commons.wikimedia.org)

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema

A continuación, el profesorado señala los verbos necesarios para explicar una receta, es decir, cómo cocinar un plato español, por ejemplo: cortar, freír, hervir, remover, añadir, poner, calentar, sazonar, etc.; algunos sustantivos, tales como: ingredientes, arroz, pollo, sal, aceite, ollas, cuencos, sartenes, etc.; y adjetivos más comunes, como: dulce, salado, soso, caliente, frío, picante, etc.

Además, el profesor describe la estructura de una receta: en primer lugar, se indican los ingredientes y, en segundo lugar, cada uno de los pasos para cocinar ese plato. Explica que se utilizan dos formas verbales: el infinitivo y el imperativo. En este momento, el profesorado muestra algunos ejemplos de receta para que el alumnado comprenda mejor todo lo explicado.

c) Actividades relacionadas con los elementos lingüísticos relacionados con el tema

Como muestra, el profesorado presenta un plato tradicional chino en español, de modo que el alumnado pueda reconocer los verbos, sustantivos y adjetivos utilizados en esta descripción. Por último, el profesorado pregunta sobre las diferencias y las semejanzas entre las recetas chinas y las recetas españolas. En esta actividad oral, y para facilitar la participación del alumnado, se utilizan las dos lenguas, tanto el chino como el español.

d) Instrucciones para realizar la tarea

Para llevar a cabo esta tarea, el profesorado expone las siguientes instrucciones:

- Elegir un plato español. Cada grupo tiene una reunión por *Teams*, en la que se elige, según los gustos e intereses de los miembros del grupo, un plato español.
- Redactar la receta del plato español elegido, siguiendo las indicaciones del profesorado.
- Grabar un video (de 3 a 5 minutos) por grupo, en *Teams*, en el que el alumnado explica cómo cocinar el plato español seleccionado (ingredientes + pasos). Además, deben preparar los motivos de su elección, las características nutricionales y para qué ocasión es adecuado este plato.
- Visionar este vídeo en la siguiente sesión de clase con todos los estudiantes.

TRABAJO EN CASA

FASE SEGUNDA: Tarea

Siguiendo a Willis (1996), esta segunda fase consta de tres apartados:

a) Realización de la tarea

La tarea propuesta (La receta de un plato español), que se realiza fuera del horario de la clase, es un trabajo en grupos pequeños de dos o tres personas como máximo, que se desarrolla por *Teams*.

b) Preparación de la exposición

Durante esta fase, el alumnado puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor si tiene alguna duda o problema para realizar esta actividad. En esta parte, cada grupo graba un pequeño vídeo en *Teams* con la tarea realizada.

c) Exposición

Como este curso se ha programado para ser impartido en modalidad no presencial, por la plataforma *Teams*, la exposición de los vídeos del alumnado se visiona en la siguiente sesión en grupo.

SEGUNDA SESIÓN EN CLASE

TERCERA FASE: Análisis y práctica lingüística

Esta tercera fase tiene lugar en una sesión por *Teams* durante la cual el profesorado propone a su alumnado las siguientes actividades:

a) Análisis

En esta fase el profesor plantea los siguientes ejercicios:

- Visionado de los vídeos grabados por el alumnado

Cada pareja de estudiante presenta el plato seleccionado, detalla los motivos de su elección y las características nutricionales de este plato, así como para qué ocasión es más adecuado.

Tras el visionado de cada vídeo, tanto el profesorado como el alumnado hacen preguntas a los creadores sobre el contenido del vídeo.

- Ejercicio para completar con verbos

El profesorado usa la herramienta *LearningApps* para crear un ejercicio de vocabulario sobre la cocina española. Este ejercicio consiste en mostrar unas recetas de platos típicos españoles sin los verbos; el alumnado debe completar estas frases con el verbo correcto.

- Ejercicio de traducción

Como hemos comprobado en los resultados del cuestionario empleado en esta investigación, la traducción es un ejercicio habitual en la enseñanza de lenguas en China. Por ello, el profesorado reproduce algunas oraciones del video “Cómo hacer una paella” para que el alumnado las traduzca y deposite en la pestaña Archivos de *Teams*.

b) Práctica lingüística:

En esta fase, el profesorado presenta dos actividades:

- Durante la primera, todos juntos, el profesorado y el alumnado, traducen al español cómo hacer un plato típico chino: ingredientes y pasos.
- Como segunda, cada alumno debe elegir una receta china y traducirla al español. Este ejercicio de expresión escrita, que se realiza fuera del horario de clase, debe subirse al espacio compartido de *Teams*.

TAREA 2: ¡EL MENÚ EN LOS RESTAURANTES ESPAÑOLES!

Los objetivos de la Tarea 2 son los siguientes: (1) comprender un texto escrito (el menú); (2) comprender un discurso oral (descripción del menú por parte del camarero); (3) mejorar la expresión oral (pedido de los platos); y (4) desarrollar

la interacción oral (conversación con el camarero para elegir los platos de un menú) en español lengua extranjera (ELE).

PRIMERA SESIÓN EN CLASE

FASE PRIMERA: Trabajo previo a la tarea

a) Presentación del tema

El profesor, compartiendo su pantalla en *Teams*, muestra imágenes sobre distintos platos de comida española (Figura 3), con el fin de acercar al alumnado sinohablante a la gastronomía española, que puede ser desconocida o poco conocida para sus estudiantes.

En esta primera fase, se proponen dos actividades.

Actividad 1

En primer lugar, para despertar el interés y la atención del alumnado, el profesorado pregunta si han comido los platos de la figura 3, si les han gustado o no, en qué ocasión los han comido, etc.



Figura 3 Imágenes de platos de comida española
(Pixabay.com, flickr.com, commons.wikimedia.org)

Actividad 2

El profesorado presenta una costumbre habitual de los restaurantes españoles, pero que no existe en China. Se trata del menú (Figura 4), documento escrito, en el que constan los platos ofrecidos a un precio cerrado; también recibe el nombre de “menú del día”. Los platos incluidos en un menú son los siguientes: Entrantes o aperitivo, Platos principales o primeros platos, Platos segundos, Postres y café. En cuanto a la bebida, el profesorado explica que existen dos posibilidades: incluida o no. En el primer caso, no se tiene que abonar más dinero; en el segundo, dependiendo de la bebida y de la cantidad ingerida, hay que sumar su valor al precio del menú.



Figura 4: Imágenes de menús españoles (<https://pxhere.com>, [flickr.com](https://www.flickr.com))

Como segunda actividad, el profesorado pide al alumnado que adivine a qué parte del menú pertenecen los platos de comida de la Figura 3, Añade el profesor aquí, unos cuantos platos más en las distintas partes del menú; por ejemplo, queso y jamón en los entrantes; macarrones y cocido, como primer plato; pescado en salsa, carne con patatas, como segundo; y, por último, fruta y tartas en los postres.

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema

El profesor señala el nombre de cada uno de los platos de comida española de la Figura 3 y explica en qué consiste (ingredientes y modos de cocción), cuándo se come (desayuno, comida y cena) y, en algunos casos, cómo se hace (breves recetas). Además, el profesorado recuerda el vocabulario de los colores (rojo, amarillo, blanco, etc.), sabores (dulce, salado, picante, agrio, etc.) y texturas de los alimentos (blando, crujiente, tostado, cremoso, etc.), como complemento a esta introducción a la comida española.

Seguidamente, el profesorado explica cómo se pide comida en un restaurante español, ilustra esta actividad con algunos fragmentos de escenas en restaurantes, publicadas en *YouTube*¹⁴ y propone algunas expresiones que se utilizan en este intercambio entre el personal del restaurante y los clientes, tales como:

Personal del restaurante

- Buenos días. ¿Qué desean tomar?
- Como entrante o aperitivo, ofrecemos aceitunas y papas.
- Como primer plato, hoy servimos paella, cocido y sopa castellana.
- Como segundos platos, pueden elegir entre carne y pescado.
- Por último, como postre, la cocinera ha preparado hoy flan de café y tarta.

Clientes

- Buenos días. Por favor, ¿me puede(s) traer el menú?
- ¿Me puede recomendar algún plato típico de aquí?
- ¿Qué plato nos aconseja?
- ¿Qué tienen para beber?

¹⁴ Aprender español: cómo pedir en el restaurante | español para vacaciones. Español conversación. <https://www.youtube.com/watch?v=gtIlgXSOWXE>:

¿Cómo pedir la comida en un restaurante español? <https://www.youtube.com/watch?v=Ln-sHIHdxBM>

Español - El restaurante <https://www.youtube.com/watch?v=9ZG91iy2TYg>

- Una copa de vino, por favor.
- Me pone un tinto de verano por favor.
- ¿Qué lleva la sopa castellana?
- La cuenta, por favor.



Figura 5: Imágenes de restaurantes (camarero y cliente) Pixabay.com

- c) Actividades relacionadas con los elementos lingüísticos relacionados con el tema

En esta sección, el profesorado propone las siguientes actividades:

Actividad 1

El profesorado pide que el alumnado complete un listado de ingredientes y condimentos utilizados en la cocina española (revisión de la tarea 1), así como con un listado de platos típicos españoles, con el objeto de ampliar el vocabulario gastronómico en español de su alumnado.

Actividad 2

Les cuenta alguna anécdota personal sobre alguno de los platos mostrados e invita a los alumnos y alumnas a contar sus anécdotas sobre estos platos u otros.

d) Formulación de las instrucciones para realizar la tarea

Para llevar a cabo esta tarea, el profesorado expone las siguientes instrucciones:

- Confección del menú en documento escrito
- Elaboración de la simulación oral de una comida en un restaurante
- Presentación de la simulación en *Teams* en sincronía o grabación de esta simulación para que puedan verla el resto de los compañeros y compañeras de clase y el profesorado en *Teams* en la siguiente sesión.

Cada equipo puede utilizar recursos de la red (fotos, imágenes, etc.) para realizar esta tarea.

TRABAJO EN CASA

FASE SEGUNDA: Tarea

(1ª parte)

Seguindo a Willis (1996), esta segunda fase consta de tres apartados:

a) Realización de la tarea

Esta tarea, que se realiza fuera del horario de la clase, y que consiste en la simulación de una escena en un restaurante español (redacción del guion y grabación de la escena), se realiza en grupos de tres personas (personal del restaurante y dos clientes) en *Teams*.

b) Preparación de la exposición

Durante la fase de preparación de la simulación, cada grupo puede invitar al profesorado a unirse a *Teams* para asistir al ensayo de la simulación y ayudarles en la realización de esta tarea. Además, y como ya se ha indicado en la Tarea 1, el alumnado puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor si tiene alguna duda o problema para realizar esta actividad. El tercer apartado, exposición de la tarea, se realiza en la segunda sesión en clase.

SEGUNDA SESIÓN EN CLASE

FASE SEGUNDA (2ª parte)

Como acabamos de señalar, el tercer apartado de la segunda fase según Willis se especifica a continuación.

c) Exposición

Como este curso se ha programado para ser impartido en modalidad no presencial, por la plataforma *Teams*, la exposición de los vídeos del alumnado se visiona en la siguiente sesión en grupo. En esta ocasión, es el profesor quien graba cada una de las simulaciones, como evidencia para su evaluación.

Durante la simulación de una escena en un restaurante español de cada grupo, el resto del alumnado toma notas para poder hacer preguntas al final de esta.

TERCERA FASE: Análisis y práctica lingüística

Esta tercera fase tiene lugar en una sesión por *Teams* durante la cual el profesorado propone a su alumnado las siguientes actividades:

a) Análisis

En esta fase el profesor plantea los siguientes ejercicios:

- El profesorado usa la herramienta *LearningApps* para crear un ejercicio de vocabulario, mostrando imágenes y nombres de platos típicos españoles y dejando que el alumnado combine imagen y nombre correcto.
- El profesorado propone algunas oraciones que se utilizan en un restaurante en China. A continuación, el alumnado traduce estas oraciones al español, fuera del horario de clases, y las sube al espacio compartido del *Teams*.

b) Práctica lingüística

En esta fase, para consolidar y revisar todo lo aprendido en esta unidad, el profesor invita al alumnado a elaborar otros tipos de menús como, por ejemplo: menú vegetariano, menú vegano, menú para celíacos, etc.

5.6.2. Unidad 2: ¡Estos son mis amigos!

La Unidad 2, Estos son mis amigos consta de dos tareas, que se especifican a continuación:

- Tarea 1: Descripción de un/a amigo/a
- Tarea 2: Regalo para un/a amigo/a

TAREA 1: ¡DESCRIPCIÓN DE UN/A AMIGO/A !

Los objetivos de la Tarea 1 son los siguientes: (1) aumentar vocabulario (aficiones, personalidad, vestimenta, apariencia.); (2) practicar la expresión escrita (descripción de una persona); y (3) practicar la expresión oral (descripción de un amigo).

PRIMERA SESIÓN EN CLASE

FASE PRIMERA: Trabajo previo a la tarea

a) Presentación del tema

El profesor introduce el tema de esta tarea describiendo algunas personas de la clase o algún personaje muy conocido (un cantante, una actriz, un político, etc.). Describe de estas personas, por medio de sustantivos y de adjetivos, su aspecto físico, su vestimenta y su personalidad. Esta primera fase incluye dos actividades:

Actividad 1

El profesorado muestra imágenes de personas con diferentes atuendos (vestuario y apariencia física), en la pantalla compartida de *Teams* (Figura 6).

Para despertar el interés de los estudiantes, el profesorado plantea preguntas relacionadas con el aspecto de las personas que aparecen en estas fotografías como, por ejemplo:

- ¿Te gusta la ropa de estas personas? ¿Por qué?
- ¿Qué te parece el corte de pelo de la persona que sale en la segunda foto?
- ¿Cuál es la profesión de estas personas?
- ¿Cuál es el conjunto que más te gusta?

DIFERENTES MODELOS CON DIFERENTES ATUENDOS



Figura 6: Imágenes de modelos (pixabay.com, pinterest.com, pxhere.com)

En esta fase, el profesorado y el alumnado describen de manera conjunta la apariencia y vestimenta de las personas de las imágenes. Después de esta primera fase de descripción, el alumnado puede intentar adivinar sus personalidades, profesiones, a través de las imágenes.

Actividad 2

En esta segunda actividad, el profesorado se sirve de avatares de Figura 7 (personajes virtuales) creados en el sitio web *Voki* para seguir explicando cómo se puede describir el aspecto físico y la personalidad de una persona. Puede seleccionar varios avatares y describirlos entre todos los alumnos.

AVATAR VIRTUAL DE VOKI

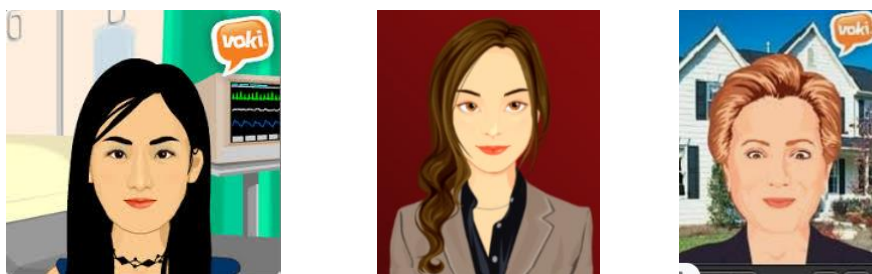


Figura 7: Avatares de *Voki* (<https://www.voki.com/>)

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema

El profesorado enseña el vocabulario que se necesita para describir una persona, por ejemplo: su aspecto físico general (alto, bajo, gordo, delgado; color de pelo, de piel y de ojos); rasgos faciales particulares (barba bigote, gafas, pecas), vestimenta (trajes, uniformes, vestidos, camisas, etc.), profesión (maestros, estudiantes, médicos, policías, etc.), aficiones (cantar, bailar, pintar, hacer deporte, viajar) y personalidad (amable, tímido, paciente, divertido, etc.).

Seguidamente, el profesorado puede revisar la formación del femenino en adjetivos relacionados con el aspecto físico y el carácter de una persona. Se trata de repasar la formación regular e irregular del femenino.

Por último, el profesorado señala a los alumnos cómo describir a un amigo, es decir, cuáles son los verbos utilizados (tener, llevar, poner, ser, etc.) cuando se hace una descripción completa de una persona (edad, ciudad o país de origen, vestimenta, personalidad, trabajo, carácter, aficiones, etc.).

c) Actividades relacionadas con los elementos lingüísticos relacionados con el tema

En esta fase, el alumnado trabaja en pareja para completar las siguientes actividades:

Actividad 1

El profesorado muestra en la pantalla compartida de *Teams* la imagen de dos o tres personas acompañadas de su descripción con errores. El alumnado tiene que identificar los errores y proponer la palabra correcta. Los errores pueden pertenecer a cualquiera de los campos vistos anteriormente: apariencia física, carácter, profesión y vestimenta.

Actividad 2

El profesorado recuerda la formación del femenino y propone un ejercicio para que el alumnado practique y reconozca los casos particulares como, por ejemplo, adjetivos con la misma forma en masculino y en femenino (elegante, inteligente), adjetivos terminados en consonante (azul, genial) y adjetivos terminados en lista (perfeccionista, idealista).

Actividad 3

El profesorado enseña algunas imágenes (figura 8) y las distribuye a los distintos grupos de alumnos. Cada grupo describe la imagen que le ha dado el profesorado y después manda la descripción al profesorado a través del chat de *Teams*.



Figura 8: Diferentes personas (pixabay.com)

d) Formulación de las instrucciones para realizar la tarea

La tarea propuesta consiste en realizar la descripción de un amigo o amiga, mediante el uso de un avatar. En primer lugar, el profesorado debe asegurarse de que todo su alumnado sabe manejar la aplicación *Voki*¹⁵ para crear un avatar

¹⁵ Voki es una aplicación gratuita (excepto la opción Premium) que nos ayuda a crear un personaje virtual con las características que queramos. <https://profesoresdeele.org/2020/05/14/voki-un-avatar-educativo/>

con su propia apariencia u otra distinta. En esta fase, el alumnado puede visionar un video tutorial¹⁶ en *YouTube* para la creación de su avatar.

Para realizar esta tarea, el profesorado detalla los pasos que debe seguir su alumnado:

- Creación del avatar de un amigo o amiga con la aplicación *Voki*
- Descripción de ese avatar (aspectos físicos, carácter, profesión, etc.)
- Presentación oral por *Teams* de la descripción de este avatar (2-3 minutos)

TRABAJO EN CASA

FASE SEGUNDA: Tarea

(1ª parte)

Siguiendo a Willis (1996), esta segunda fase consta de tres apartados:

a) Realización de la tarea

Esta tarea, que se realiza fuera del horario de la clase, es un trabajo individual. Cada alumno o alumna debe (1) crear su avatar; (2) describir su avatar; y (3) exponer esta descripción por medio de una presentación oral en clase vía *Teams*.

b) Preparación de la exposición

Como en anteriores tareas, el alumnado puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor si tiene alguna duda o problema para realizar esta actividad. El tercer apartado (c), exposición de la tarea, se realiza en la segunda sesión en clase.

¹⁶ Video tutorial- como hacer un Voki: www.youtube.com/watch?v=o8Q3LOs1wLA

SEGUNDA SESIÓN EN CLASE

FASE SEGUNDA (2ª parte)

c) Exposición

Cada alumno presenta oralmente la descripción de su avatar oral compartiendo su pantalla en *Teams*, frente al profesor y a los otros alumnos. El alumnado puede agregar los motivos de su selección a este amigo. Por su parte, el profesorado y los otros alumnos deben preparar preguntas sobre el contenido de las presentaciones orales de sus compañeros.

TERCERA FASE: Análisis y práctica lingüística

Esta tercera fase tiene lugar en una sesión por *Teams* durante la cual el profesorado propone a su alumnado las siguientes actividades:

a) Análisis:

- El profesorado prepara diez oraciones que describen personas, a las que les falta el verbo. El alumnado tiene que completar estas oraciones con el verbo correcto.
- El profesorado, por medio de la herramienta *LearningApps*, crea un ejercicio en el que el alumnado debe relacionar cada imagen (personas desconocidas o personajes públicos) con su descripción.
- El profesorado propone la lectura de fragmentes de artículos de prensa o de revistas de moda para que el alumnado lea descripciones reales sobre personas.

b) Práctica lingüística

Durante esta fase, el profesorado propone, para consolidar y revisar lo aprendido en estas sesiones, la siguiente tarea: descripción de un compañero o compañera de clase o de un extraterrestre. Estas descripciones se comentan en clase entre todos los participantes: profesorado y alumnado.

TAREA 2: ¡REGALO PARA UN AMIGO-UNA AMIGA!

Los objetivos de la Tarea 2 son los siguientes: (1) practicar la expresión escrita (descripción de regalos); (2) desarrollar la interacción oral (conversación simulada con un vendedor o vendedora en una tienda); (3) descubrir aspectos de la cultura española.

PRIMERA SESIÓN EN CLASE

FASE PRIMERA: Trabajo previo a la tarea

a) Presentación del tema

Para despertar el interés y la curiosidad de los alumnos, el profesor introduce el tema de esta tarea hablando sobre los regalos y les pregunta si les gusta recibir regalos, ir a comprarlos, en qué ocasiones hacen o reciben regalos, etc. A continuación, el profesorado explica que, en esta tarea, van a ver las semejanzas y diferencias, si estas existen, entre China y España relacionadas con los regalos: cómo se eligen los regalos, cómo se entregan y reciben los regalos, cuándo se abren los regalos en un país y en otro, cómo se agradecen los regalos, etc. En esta parte se realizan dos actividades.

Actividad 1

Para iniciar este tema, el profesorado pide al alumnado que observe con detenimiento las imágenes de la Figura 9. Después pide a los alumnos que expliquen en qué ocasiones es costumbre en China entregar un regalo a un amigo. Entre todos los participantes en el aula se enumeran las ocasiones en las que se dan regalos como, por ejemplo, cumpleaños, fiestas, bodas, invitación a cenar, visitas a enfermos, o para agradecer la ayuda recibida, etc.

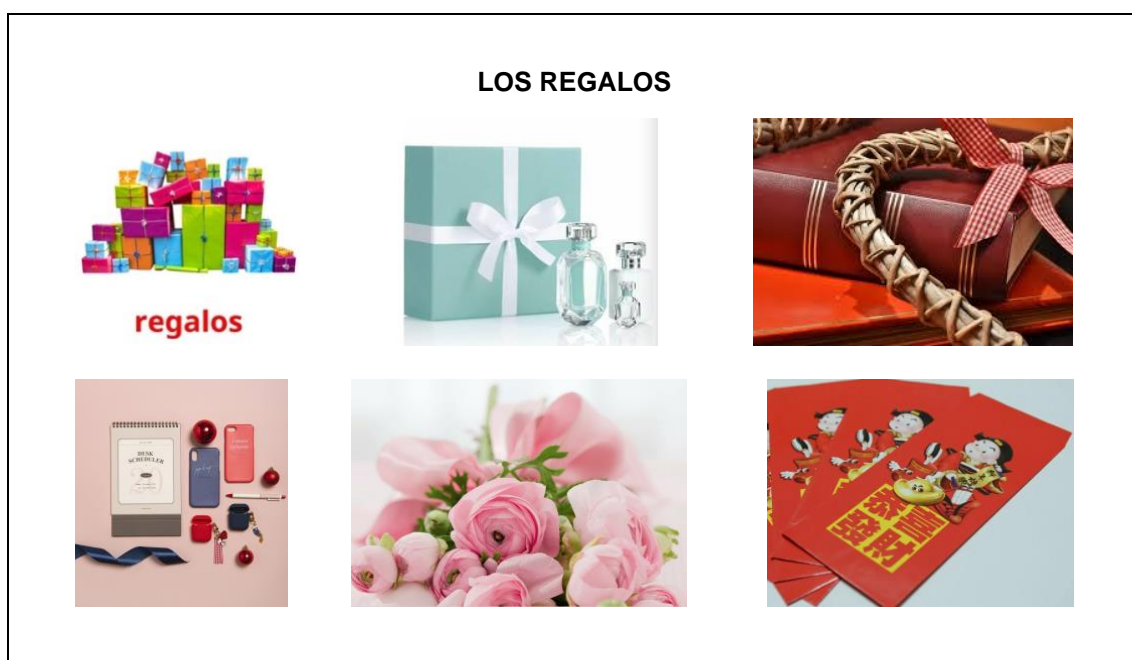


Figura 9: Imágenes de regalos (<https://pxhere.com/>)

Actividad 2

A continuación, el profesorado pregunta al alumnado qué tipo de regalos suelen hacer y que expliquen en qué ocasiones los han hecho. Por ejemplo, en determinadas ocasiones (bodas, cumpleaños de ancianos), a los chinos les gusta dar sobres rojos (con dinero en su interior) como regalo de boda para desear buena suerte a los recién casados; esto también ocurre en los cumpleaños. Cuando se les invitaba a cenar en casa de un amigo, los españoles prefieren llevar vino o algún dulce (tarta o pasteles) a los anfitriones; mientras que a los chinos les gusta llevar frutas, caja de leche o alimentos frescos (pescado, carne, gambas, etc.).

Actividad 3

El profesorado explica que España y China existen costumbres diferentes al recibir un regalo (Figura 10).



Figura 10: Diferencias entre las culturas (pxhere.com/)

En efecto, cuando los españoles aceptan un regalo, e costumbre abrirlo en ese mismo momento delante de la persona que se lo ha dado, alabar el regalo y dar las gracias. Se considera de mala educación no agradecer los regalos recibidos, aunque no gusten. Esto se considera educado. En cambio, los chinos prefieren agradecer el regalo, pero esperan a que los invitados se hayan ido para abrirlo y expresar su gratitud en privado, por medio de un chat; o, si se trata de personas mayores, se les agradece el regalo en la siguiente visita. Esta costumbre está relacionada directamente con el carácter de los chinos que, si abriesen un regalo delante de la persona que se lo dado, se sentirían un poco avergonzados. El alumnado y profesorado pueden compartir sus experiencias sobre dar o recibir los regalos.

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema

El profesor enseña una selección de sustantivos relacionados con los regalos (perfume, vino, bolso, sombrero, bufanda, artículos deportivos, libros, música, etc.) y con las ocasiones en las que se entregan y reciben regalos (cumpleaños, bodas, fiestas, etc.); e igualmente, una selección de adjetivos calificativos

(grande, pesado, caro, útil, etc.) y apreciativos (bonito, hermoso, extraordinario, estupendo, etc.). En segundo lugar, el profesorado recuerda formas habituales para agradecer un regalo y para apreciarlo como, por ejemplo: muchas gracias; me encanta tu regalo; te agradezco mucho tu regalo; es precioso; es genial; es lo que yo quería; me gusta mucho; me encanta; etc. Seguidamente, el profesorado enseña el vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para simular una escena en una tienda de regalos. Ilustra esta actividad con el visionado de un vídeo¹⁷ sobre la compra de un regalo de cumpleaños, con el fin de que su alumnado tome nota de las expresiones que se utilizan en este intercambio entre una vendedora y un cliente en una tienda de ropa. Estas expresiones comprenden preguntas del tipo: ¿En qué puedo ayudarle? ¿Qué tipo de prenda desea: vestido, pantalón o camisa? ¿Qué talla necesita? ¿Qué color prefiere?; pero, también estas otras: ¿Cuánto cuesta? ¿Está rebajado? ¿Tiene otra talla u otro color? ¿Puede pagar en efectivo?

- c) Actividades relacionadas con los elementos lingüísticos relacionados con el tema

Actividad 1

En esta actividad, el alumnado trabaja en grupo de 3 personas. El profesorado reproduce en la pantalla compartida de *Teams* el listado de 3 personas (hombres y mujeres) con una pequeña descripción (edad, profesión, aficiones, estilo de vestir, etc.). Siguiendo estas descripciones, cada grupo de alumnos deben proponer dos regalos adecuados para cada una de estas 3 personas. A continuación, en una sesión grupal por *Teams*, cada grupo explicar las razones por las que han elegido cada regalo y mencionar la ocasión en la que van a ofrecer estos regalos.

¹⁷ Español De compras: <https://www.youtube.com/watch?v=8E35bDSBaJ4>

Actividad 2

En esta actividad oral, el profesorado pide a su alumnado que simulen la entrega y recepción de regalos, intentando utilizar el vocabulario y las expresiones para agradecer este acto social.

Actividad 3

En esta Actividad, el profesorado reproduce un audio sobre la compra de regalos. Después de que el alumnado escucha este audio, el profesorado hace preguntas. Por ejemplo, ¿para quién es la persona del audio que compra regalos? , ¿Para qué ocasión se utilizará este regalo? ¿Por qué eligió este regalo? ¿Qué color eligió al final? El alumnado manda respuestas al profesorado por chat.

d) Formulación de las instrucciones para realizar la tarea

La tarea propuesta consiste en realizar la simulación de una conversación entre un vendedor o vendedora y un cliente en una tienda de regalos. El profesorado explica que, para completar esta tarea, los alumnos deben seguir los pasos siguientes:

Parte 1: trabajo individual

- Elegir dos regalos para un amigo- una amiga.
- Redactar un pequeño texto en el que describan estos regalos y expongan las razones por las que los han elegido.

Parte 2: trabajo en parejas

- Redactar el guion de la simulación de la compra de estos regalos en una tienda. Cada alumno interpreta un papel en esta simulación.
- Grabar esta simulación para que puedan verla el resto de los compañeros y compañeras de clase y el profesorado en *Teams*.

TRABAJO EN CASA

FASE SEGUNDA: Tarea

(1ª parte)

Siguiendo a Willis (1996), esta segunda fase consta de tres apartados:

a) Realización de la tarea

Esta tarea, que se realiza fuera del horario de la clase, consta de dos partes: la primera parte es el trabajo individual del alumnado, como se ha explicado anteriormente; la segunda parte es el trabajo en pareja.

b) Preparación de la exposición

El alumnado, en parejas, debe preparar una breve presentación oral sobre su simulación, por ejemplo, debe describir la personalidad y los gustos de su amigo/amiga; y a partir de esta información explica las razones por las que ha elegido un regalo u otro, etc. En esta fase, si el alumnado tiene alguna duda, puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor.

SEGUNDA SESIÓN EN CLASE

FASE SEGUNDA (2ª parte)

c) Exposición

Cada grupo, formado por dos estudiantes, comparte su pantalla en *Teams* y la grabación de su simulación delante de todos los miembros de la clase. Tras el visionado de cada simulación, se abre un debate con opiniones y preguntas sobre cada una de ellas, por parte del profesorado y de los otros compañeros y compañeras.

TERCERA FASE: Análisis y práctica lingüística

Esta tercera fase por *Teams*, el profesorado plantea a su alumnado las siguientes actividades:

a) Análisis:

- El profesorado usa la herramienta *LearningApps* para crear un ejercicio de vocabulario, en el que va mostrando imágenes y nombres de regalos. Deja un tiempo para que el alumnado combine la imagen con el nombre correcto. La corrección se realiza entre todos.
- El profesorado propone una conversación incompleta sobre la compra de regalos a la que le faltan elementos en algunas de sus frases (un verbo, un sustantivo, un artículo o un adjetivo). El alumnado completa las frases correctamente y, como en la actividad anterior, se corrige siempre con la participación de todos los alumnos.

b) Práctica lingüística

Para consolidar todo lo aprendido en esta unidad, el profesorado propone otra tarea a realizar en pareja. En esta ocasión, consiste en elegir un regalo de cumpleaños para la madre de uno de ellos. Por medio de la plataforma *Teams*, cada pareja representa esta segunda simulación.

Otra actividad posible es la siguiente: el profesorado enseña distintas fotos de regalos y debajo de cada una de ellas está escrito el nombre de un alumno. Deja un tiempo para observar con detalle la foto y después pide a cada alumno o alumna que explique a quién regalaría ese regalo y por qué razones.

5.6.3. Unidad 3: ¡Buscando trabajo en España!

La Unidad 3, Buscando trabajo en España, consta de dos tareas, que se especifican a continuación:

- Tarea 1: El currículum vitae
- Tarea 2: La entrevista de trabajo

TAREA 1: EL CURRÍCULUM VITA

Los objetivos de la Tarea 1 son los siguientes: (1) comprender un texto escrito (página web); (2) redactar un CV (expresión escrita); y (3) mantener una conversación sobre el CV.

PRIMERA SESIÓN EN CLASE

FASE PRIMERA: Trabajo previo a la tarea

a) Presentación del tema

El profesor muestra tres estilos diferentes de currículum vitae, luego describe las ventajas y desventajas de estos currículums. Esta actividad permite al alumnado comprender la importancia de hacer un buen currículum para encontrar un trabajo. Esta primera parte se divide en dos actividades:

Actividad 1

En primer lugar, para despertar el interés de los estudiantes y el profesor les pregunta sobre sus planes profesionales futuros. En este proceso, el profesor puede compartir anécdotas interesantes sobre su propia experiencia laboral o de otras personas conocidas. Seguidamente, el profesorado pregunta a los alumnos cuáles son los puestos de trabajo que les gustaría ocupar al acabar sus estudios (profesor, gerente de marketing, abogado, médico, informático, policía, etc.) y cuáles son las competencias y habilidades que deben tener para acceder a esos puestos de trabajo; como, por ejemplo: dominio de lenguas extranjeras, de habilidades sociales, de competencias digitales e informáticas; capacidad de organización, de trabajo en equipo, etc.

Actividad 2

El profesorado explica al alumnado que no existe un modelo único de CV. Por ello, le muestra diferentes modelos de CV (Figura 11). Les propone que piensen que ellos son la persona del Departamento de Recursos Humanos de una empresa que recibe los CV y que elijan un modelo de los tres presentados y que digan las razones por las cuales han elegido uno de ellos. El alumnado explica los motivos de su elección durante la sesión de clase por *Teams*.

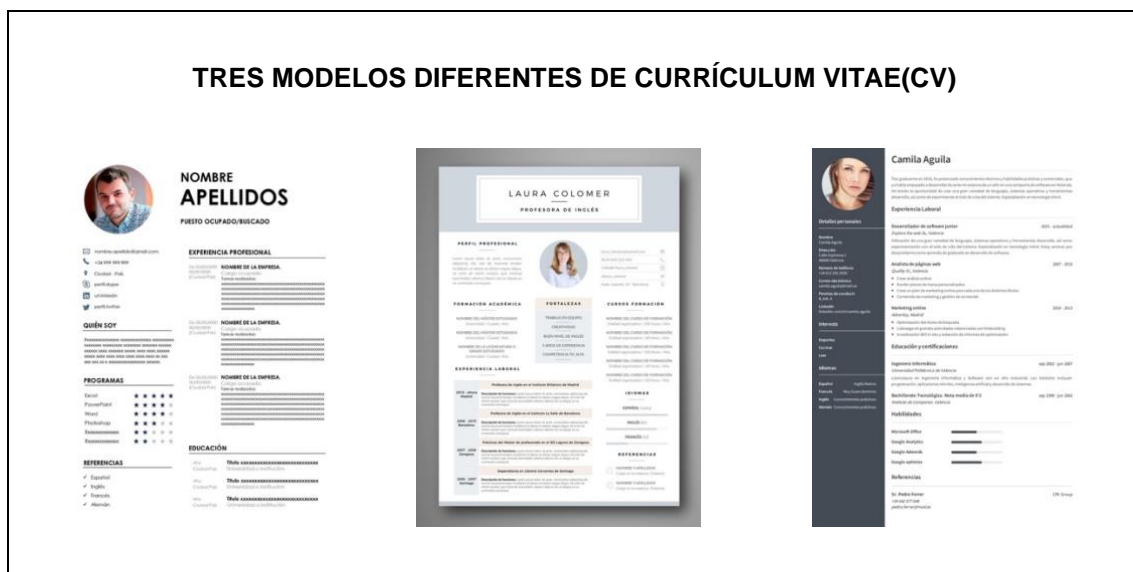


Figura 11: Imágenes de currículum vitae (www.pinterest.com)

A continuación, el profesorado explica a los alumnos las ventajas y desventajas de cada uno de estos modelos de CV.

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema

El profesor explica a los alumnos cómo hacer un buen currículum, es decir, las partes que componen un CV (Datos personales, foto, formación, experiencia profesional, capacidades y competencias, otros intereses, etc.), su formato y las características de un buen currículum. En esta etapa, puede usar videos¹⁸ de

¹⁸ Cómo hacer un Buen Currículum: <https://www.youtube.com/watch?v=aIYC8TMIUmo>

YouTube y textos¹⁹ sobre consejos para elaborar un CV para ayudar a sus alumnos a crear sus propios CV.

El profesorado presenta, en pantalla compartida en *Teams*, el vocabulario necesario para llevar a cabo esta tarea: palabras relacionadas con la formación (Licenciado / Diplomado en / Doctor en, etc.); con la experiencia profesional (profesor, jefe de sección, administrativo, personal de servicios, técnico informático, etc.); con las competencias en lenguas extranjeras (nivel elemental, medio y avanzado); con las habilidades personales (responsable, serio, organizado, meticuroso, etc.); y con los intereses (viajar, pintar, la fotografía, hacer deporte, etc.). Además, el profesor señala que existen sitios web en los que se puede descargar modelos de CV como, por ejemplo, Europass o *Zhilian*²⁰. Instruye al alumnado cómo utilizar estas plantillas de CV para redactar y editar un currículum. Añade que en *Zhilian* es posible seleccionar un modelo de CV según el puesto de trabajo.

- c) Actividades relacionadas con los elementos lingüísticos relacionados con el tema

Actividad 1

El profesorado enseña una lista de ocupaciones y otra de habilidades laborales, y pide al alumnado que empareje cada ocupación con una o varias habilidades laborales.

¹⁹ 20 consejos para mejorar el CV: <https://aulacm.com/escribir-curriculum-vitae-cv/>

²⁰ Europass o Zhilian ambas son páginas web en las que se pueden crear currículums. Europass se usa principalmente en Europa y Zhilian en China.

Actividad 2

El profesor enseña un CV desordenado, en el que algunos puestos de trabajo están incluidos en el apartado de la formación o, por ejemplo, en el que el dominio de lenguas extranjeras esté en el apartado de los intereses, etc. El alumnado debe colocar cada elemento en su sitio.

d) Instrucciones para realizar la tarea

Para llevar a cabo la tarea, redactar un curriculum vitae (CV), el profesorado indica al alumnado que debe:

- elegir una plantilla de CV en Europass o en Zhillian
- completar todos los apartados del modelo de CV seleccionado
- guardar el CV en PDF
- subir el CV en PDF a Archivos en *Teams* para que tanto el profesorado como el resto de los estudiantes puedan verlo.

TRABAJO EN CASA

FASE SEGUNDA: Tarea

(1ª parte)

Siguiendo a Willis (1996), esta segunda fase consta de tres apartados:

a) Realización de la tarea

Esta tarea, elaboración de un CV, que se realiza fuera del horario de la clase, consiste en un trabajo individual. Cada alumno-alumna puede consultar el material de clase, repasar las actividades planteadas durante la primera sesión en clase o buscar más información en Internet.

b) Preparación de la exposición

Cada alumno, después de haber visto todos los CV de sus compañeros, prepara un comentario con su opinión sobre ellos y selecciona el que considera que es el mejor CV. Esta intervención se hace delante del resto de sus compañeros en

la segunda sesión de clase. Durante esta fase de preparación de la exposición, el alumnado puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor si tiene alguna duda o problema para realizar esta actividad.

SEGUNDA SESIÓN EN CLASE

FASE SEGUNDA (2ª parte)

c) Exposición

Como este curso se ha programado para ser impartido en modalidad no presencial, la exposición de cada uno de los alumnos se ve por la plataforma *Teams*. Esta exposición consiste en que cada alumno debe exponer su opinión sobre los CV de sus compañeros y explicar los motivos por los que considera mejor uno de ellos.

TERCERA FASE: Análisis y práctica lingüística

Esta tercera fase tiene lugar después de la exposición de la tarea. Durante esta fase, el profesorado propone a su alumnado las siguientes actividades:

a) Análisis:

- El profesorado comparte en su pantalla modelos de CV mal redactados. Pide al alumnado que señale las deficiencias de estos CV. Entre todos los alumnos, se analizan estos CV y se corrigen.
- El profesor muestra un CV incompleto, es decir, al que le faltan datos e información en algunos de sus apartados. El alumnado por parejas debe completar el CV y, para finalizar, se corrige este ejercicio entre todos.

b) Práctica lingüística

En esta fase, el profesorado presenta dos actividades:

En la primera, el profesor distribuye un documento en el que una persona se presenta, explica cuál ha sido su formación, cuántos puestos de trabajo ha

ocupado, cuáles son sus conocimientos informáticos y en lenguas extranjeras, y cuáles son sus intereses. A partir de este texto, el alumnado en grupos de dos elabora el CV de esta persona, con el formato que ellos prefieran.

En la segunda, el profesorado explica que existen otras formas de redactar un CV, utilizando una presentación *Power Point* o con un video, en el que se puede incluir fotos e imágenes de eventos, de trabajo, etc.

TAREA 2: LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Los objetivos de la Tarea 2 son los siguientes: (1) comprender un documento oral (video sobre una entrevista de trabajo); (2) mantener una conversación con un entrevistador (simulación).

PRIMERA SESIÓN EN CLASE

FASE PRIMERA: Trabajo previo a la tarea

a) Presentación del tema

El profesorado explica la importancia de las entrevistas de trabajo en el mercado laboral (Figura 12). Señala que, para tener éxito en una entrevista de trabajo, hay que prepararla muy bien, es decir, pensar en las preguntas y sus respuestas; pero, además, no llegar tarde, vestirse adecuadamente, llevar papel y bolígrafo, traer el CV impreso, mantener una actitud cortés y abierta, etc.



Figura 12: Entrevista de trabajo (pixabay.com)

Esta parte se divide en dos actividades:

Actividad 1

Al principio, para centrar el tema y aumentar el interés del alumnado, el profesorado pregunta si alguien de la clase se ha presentado a entrevistas de trabajo. Si la respuesta es afirmativa, el profesor pide que expliquen qué ocurrió, qué preguntas le hicieron y cuál fue el resultado. Si la respuesta es negativa, el profesorado puede contar algún ejemplo o pasar directamente a la siguiente actividad.

Actividad 2

El profesorado reproduce dos videos²¹ sobre entrevistas de trabajo a través de la pantalla compartida durante esta primera parte. Tras el visionado de estos videos, el profesor y los alumnos comentan el desarrollo de estas entrevistas, la actitud de los candidatos y el posible resultado.

b) Identificación de los elementos lingüísticos relacionados con el tema

En este proceso, el profesorado explica que una entrevista de trabajo se compone de una serie de preguntas (desde 10 a 20) sobre distintos temas relacionados con el puesto de trabajo, pero también con la experiencia y personalidad del candidato-a. El profesorado propone el estudio o repaso de cuestiones sobre vocabulario y gramática.

En primero lugar, mediante la selección de algunas escenas de un vídeo²² sobre la preparación de una entrevista de trabajo, el profesorado propone revisar y aprender el vocabulario necesario para presentarse a una entrevista de trabajo como, por ejemplo, las preguntas más frecuentes (experiencia laboral, estudios

²¹ Video 1: Errores frecuentes en una entrevista de trabajo: <https://www.youtube.com/watch?v=oMT0f0VKnTg&t=144s>

Video 2: Entrevista de trabajo: <https://www.youtube.com/watch?v=pdZmKYETKrw>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=5al8cq6lsdk&t=40s>

realizados, intereses, expectativas, etc.), el horario laboral, los tipos de contrato (a tiempo completo o parcial), el salario, la cortesía, etc.

En segundo lugar, el profesorado trata de los tiempos verbales que se suelen utilizar durante una entrevista de trabajo como, por ejemplo, el uso de tiempos pasados para describir experiencias laborales anteriores; el uso del futuro y del condicional para indicar las perspectivas laborales del candidato-a. En tercer lugar, el profesorado explica cómo se formulan las preguntas durante una entrevista de trabajo (cómo, por qué, en qué medida, desde cuándo, cuál, etc.) y las respuestas que indican causa (porque) y finalidad (para, con el fin de).

Por último, el profesorado repasa el uso de adjetivos calificativos para la presentación del candidato-a (serio-a, atento-a, educado-a, cuidadoso-a, etc.) y la calificación de sus habilidades laborales (responsable, organizado-a, riguroso-a, etc.).

c) Actividades relacionadas con los elementos lingüísticos relacionados con el tema

Esta parte comprende cuatro actividades que se detallan seguidamente:

Actividad 1

El profesorado confecciona una lista de palabras necesarias durante una entrevista de trabajo. El alumnado debe incluir estas palabras en los siguientes epígrafes: datos personales (nombre, dirección, número de teléfono, correo electrónico), formación (estudios, másteres, idiomas, informática, etc.), experiencia laboral (prácticas en empresa, administrativo, profesor, traductor, etc.) e intereses (deportes, fotografía, viajes, etc.).

Actividad 2

El profesorado muestra a los alumnos un texto de presentación de un candidato a un puesto de trabajo, en el que hay errores gramaticales. Los alumnos deben localizar estos errores y corregirlos.

Actividad 3

En *Teams*, el alumnado forma grupos de 3 personas. El profesorado deja 10 minutos para que cada uno de estos grupos redacte 5 preguntas para una entrevista de trabajo. Al finalizar este tiempo, cada grupo comparte sus preguntas con el resto de la clase; una vez eliminadas las preguntas repetidas, se corrigen los errores, si los hay; se comprueba si falta alguna pregunta más, y si es así, se crea entre todos los alumnos.

Actividad 4

En esta actividad, los alumnos que trabajan en pareja deben, en primer lugar: (1) describirse a sí mismo (usando los adjetivos vistos en clase); y (2) calificar sus habilidades laborales; y, en segundo lugar, describir a su compañero-a a todos los compañeros de la clase.

d) Instrucciones para realizar la tarea

En esta fase, el profesorado explica los pasos para llevar a cabo la tarea propuesta (simulación de una entrevista de trabajo) en *Teams*:

- Reparto del alumnado en grupos de 3 personas: dos de ellas son los entrevistadores y la tercera es la candidata al puesto de trabajo.
- Preparación de la entrevista

Trabajo de los entrevistadores:

- Identificar el puesto de trabajo

- Preparar una pequeña presentación sobre la empresa (tipo de actividad), el salario, la jornada laboral, el puesto de trabajo
- Redactar 10 preguntas para una entrevista de trabajo

Trabajo del candidato-a:

- Elaborar su presentación
- Preparar respuestas a las preguntas más frecuentes
- Pensar en alguna pregunta para hacer a los entrevistadores
- Grabación de la entrevista de trabajo

Cada grupo debe grabar la simulación de su entrevista de trabajo y subirla a *Teams* en la pestaña Archivos. De este modo, tanto el profesorado como el resto de sus compañeros de clase podrán visionar este vídeo en la siguiente sesión de clase.

TRABAJO EN CASA

FASE SEGUNDA: Tarea

(1ª parte)

Siguiendo a Willis (1996), esta segunda fase consta de tres apartados:

a) Realización de la tarea

Esta tarea, realizada fuera del horario de la clase, consiste en la simulación de una entrevista trabajo (redacción del guion y grabación de la escena). El alumnado puede visionar otras entrevistas de trabajo publicadas en Internet, para que les sirva de ejemplo. Se lleva a cabo en grupos de tres personas (un candidato-a y dos entrevistadores) y se graba en *Teams*, siguiendo las instrucciones dadas anteriormente.

b) Preparación de la exposición

Tras la grabación de la simulación de la entrevista de trabajo, el alumnado debe registrar los problemas encontrados durante su proceso de creación y las soluciones encontradas. Este material será necesario para la fase de exposición de las tareas. Si tiene dudas, el alumnado puede contactar por *Teams* (chat o llamada telefónica) o por correo electrónico con el profesor.

SEGUNDA SESIÓN DE CLASE

FASE SEGUNDA (2ª parte)

a) Exposición

En esta segunda sesión de clase, se visionan los videos grabados por cada uno de los grupos de alumnos. Durante el visionado de cada vídeo, tanto el profesorado como el alumnado toman nota para luego hacer preguntas a sus creadores. Asimismo, cada grupo comenta los problemas encontrados durante el proceso de simulación y las soluciones que han encontrado.

TERCERA FASE: Análisis y práctica lingüística

Durante esta fase, el profesorado propone a su alumnado actividades de reflexión y de práctica.

a) Análisis:

- El profesorado propone un ejercicio de comprensión oral. Tras la escucha del audio de una entrevista de trabajo, el alumnado debe responder a varias preguntas como, por ejemplo: nombre de la empresa, horario laboral, etc.
- El profesorado entrega un documento con las preguntas de una entrevista de trabajo y sus respuestas desordenadas. El alumnado tiene que colocar las respuestas en el orden adecuado.

b) Práctica lingüística:

En esta sección, se propone la simulación de una mini entrevista de trabajo, con tres preguntas, a un actor o personaje histórico famoso. Además, se pide al alumnado que cambie de rol, el que ha sido entrevistador ahora es candidato, y a la inversa; y, la tercera persona del grupo es ahora el documentalista, es decir, la persona que busca información en Internet sobre este personaje.

ÚLTIMA SESIÓN DE ESTE CURSO

En la última sesión del curso de ELE, nivel A2 en modalidad no presencial, el alumnado realiza el examen final, como explicaremos en detalle en la evaluación final.

5.7. Evaluación

La evaluación de este curso de ELE nivel A2 se realiza en tres momentos pasos: al principio del curso, a mitad y al final.

Evaluación inicial

La evaluación inicial es una prueba antes del curso, que se realizará antes de que los estudiantes participen en este curso. Esta prueba se centra en dos objetivos: por un lado, determinar el nivel ELE de cada alumno antes de iniciar el curso; por otro lado, puede ayudarnos en el diseño de ejercicios de las actividades de curso en base a los resultados de la prueba.

Contenido de la prueba: Esta prueba se puede realizar con la herramienta *Socrative*. Hay 20 preguntas en total, incluidas 10 preguntas de opción múltiple, 5 preguntas de verdadero o falso y 5 ejercicios de vocabulario. El tiempo de la prueba se establece en 30 minutos y los estudiantes deben completarlo de forma independiente. Después de completar la prueba, tanto el profesor como los estudiantes pueden verificar el porcentaje de respuestas correctas. Si la puntuación del alumno alcanza los 60 puntos o más puede comenzar este curso.

Evaluación intermedia

Trascurridas tres semanas, se propone otra evaluación para medir el progreso de los alumnos inscritos en este curso. Esta prueba consta de tres partes: (1) diez preguntas de gramática y vocabulario; que se realizan mediante *Socrative*; (2) una producción escrita, que cada alumno debe subir a Archivos en *Teams* y (3) una grabación, subida a *Teams* en la que el alumno o alumna comenta y da su opinión sobre los temas vistos en clase. El profesor realiza una evaluación integral en base a la calidad de estos productos de alumnado para verificar si el alumno ha afianzado sus conocimientos y mejorado su nivel en ELE. De acuerdo con los resultados de esta evaluación intermedia, el profesor diseña otras actividades para ayudar a aquellos alumnos que tengan problemas de gramática, de vocabulario o de expresión oral y escrita.

Evaluación final

Después de completar todas las unidades de este curso ELE en modalidad no presencial, se lleva a cabo la evaluación final durante la última sesión de clase. Esta evaluación final, basada en los estándares del MCER, se divide en cuatro partes: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. La evaluación final tiene lugar en casa y en la clase por *Teams*.

En casa

El alumnado debe preparar, grabar un monólogo de 2 minutos de duración, que consiste en su presentación (edad, profesión, familia, actividades de ocio, etc.), y subirlo a *Teams* en la pestaña Archivos para que el profesorado pueda corregirlo.

En la última sesión de clase

El alumnado realiza cuatro pruebas: comprensión escrita, expresión escrita, la comprensión oral e interacción oral (conversación);

En la primera, los estudiantes leen un texto de 300 palabras y responden 5 preguntas sobre el contenido del texto. La duración de la prueba es de 10-15 minutos. En la segunda, la expresión escrita, los estudiantes escriben un texto de 100-120 palabras sobre un tema. La duración de la prueba es de 30 minutos. En la parte de comprensión oral, los estudiantes escuchan un audio y responden a 5 preguntas sobre el contenido escuchado. La duración de la prueba es de 10-15 minutos. En la parte de interacción oral, el profesorado hace grupos de dos estudiantes y cada grupo tiene 5-10 minutos para preparar una conversación entre ellos. Después, delante del profesorado, reproducen esta conversación, en la que el profesor puede intervenir. Esta prueba se graba en *Teams* para conservarla como evidencia del nivel oral de los estudiantes. Duración de la conversación: de 3-5 minutos.

La distribución de la nota final es la siguiente: comprensión oral (20%), comprensión escrita (20%), expresión escrita (25%) y expresión-interacción oral (35%).

5.8. Recursos didácticos en línea

Usamos los siguientes recursos en el curso ELE en la modalidad no presencial.

- *Socrative*

La aplicación *Socrative* tiene múltiples versiones de Windows, IOS y Android. Es una herramienta gratuita, que es muy adecuada para la enseñanza en la modalidad no presencial. Se utiliza principalmente para evaluación y comentarios, y la operación es fácil y conveniente para estudiantes y profesores. Una vez que los estudiantes completan la prueba, el profesor puede ver y descargar los datos por *Socrative* para análisis, mejorando así la práctica docente.

- *LearningApps*

LearningApps es una plataforma y un software de creación gratuito con el que se puede crear pequeños módulos de aprendizaje multimedia interactivos (por ejemplo, selección múltiple, ejercicios de asignación, prueba de llenar los espacios en blanco).

- *Voki*

La página web *Voki* (<https://www.voki.com/>), se utiliza como un recurso para los ejercicios en este curso. Como se mencionó anteriormente, Podemos crear avatares virtuales y hablar con ellos, simulando unas escenas reales, lo cual es de mucha ayuda para que ejerciten expresión oral del alumnado. También animamos a los estudiantes a utilizarlo para ejercicios de expresión oral en su tiempo libre.

- *YouTube*

YouTube es una página web para compartir videos que se originó en los Estados Unidos y actualmente es la plataforma de búsqueda e intercambio de videos más grande del mundo, lo que permite a los usuarios cargar, ver, compartir y comentar videos. En este curso, el profesorado descarga videos en YouTube para mostrárselos al alumnado para que pueda comprender mejor el contenido de la clase.

5.9. Bibliografía recomendada para el alumnado

En el curso de nivel ELE A2 de la modalidad no presencial, recomendamos los siguientes libros para que los alumnos puedan leer y profundizar su comprensión de la lengua y la cultura españolas.

- *Asistente de español*

Dado que nuestros estudiantes son sinohablantes, deben aprender un diccionario español-chino / chino-español. Se recomienda utilizar la herramienta gratuita *Asistente de español*. Tiene tres formas: aplicación para móvil, software

de computadora y página web; la más utilizada es la aplicación para el móvil. Se puede descargar en la tienda de aplicaciones móviles. Es un diccionario digital muy completo que permite realizar búsquedas en chino y español. Hay muchos ejemplos de frases y expresiones comunes en español en esta aplicación, y se puede utilizar para consultar las conjugaciones de los verbos.

- Libro de preparación al diploma de español nivel A2

Como se refleja en los resultados de nuestro cuestionario, la obtención de certificados oficiales es también una de las principales razones por las que los estudiantes sinohablantes eligen aprender español. Además del curso de español lengua extranjera, los estudiantes pueden repasar y practicar fuera de clase. Para ello, recomiendo un libro de ejercicios muy eficaz, dirigido a la prueba de nivel DELE A2 de español, con modelos de preguntas, ejercicios de vocabulario, de gramática, de expresión escrita y de comprensión auditiva.

- *Guadalingo*

Guadalingo (<https://edinen.es/guadalingo/>) es un juego de aprendizaje de español en línea muy interesante y adecuado para estudiantes de ELE de todos los niveles. Lo más destacado es que puede simular varias escenas reales de la vida española. Los estudiantes sinohablantes pueden aprender sobre la cultura española de manera inmersiva. Al ser un juego, puede estimular el interés de los estudiantes. Recomendamos a los estudiantes que utilicen este juego para practicar su expresión oral y para aprender vocabulario.

5.10. Prueba piloto

Después de completar el diseño de esta propuesta didáctica, enviamos tres tareas a un grupo reducido de alumnos sinohablantes con nivel A2 que participaron en el cuestionario creado para la realización de esta investigación, con el fin de medir la viabilidad de estas tareas y su grado de aceptación por parte de estos alumnos.

Las tareas enviadas han sido las siguientes: De la unidad 1, las tareas “La receta de un plato español” y “El menú en los restaurantes españoles”; y de la unidad 3, la tarea “El currículum vitae”.

A partir de la docena de respuestas recibidas, podemos concluir que, en general, la aceptación ha sido muy buena, con algunas apreciaciones y comentarios prácticos que tendremos en cuenta. A continuación, resumimos algunos de los comentarios obtenidos con esta prueba piloto:

- Es innovador y diferente a la enseñanza de español no presencial en la que han participado anteriormente.
- Les gustan los temas relacionados con la cultura española en la propuesta didáctica, les resultan muy interesantes, y piensan que los temas que son cercanos a la vida como la comida y el trabajo son muy útiles.
- A la mayoría de los alumnos que participaron en esta prueba piloto les gustan los ejercicios de expresión oral y simulación de diálogo en la tarea porque creen que con ellas pueden ejercitar eficazmente sus habilidades orales.
- Uno de ellos piensa que el contenido de la Unidad 3 es algo difícil, pero puede aceptarlo y quiere aceptar el desafío de hacer las tareas propuestas.
- Otro alumno recuerda que ejercicios sobre expresión oral requieren largo tiempo de clase y, por ello, el profesorado debe prestar atención al control del tiempo durante el curso.

6. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El español es la tercera lengua más hablada del mundo: 22 países en el mundo utilizan el español como primer idioma oficial, y más de 10 países lo utilizan como segundo. En China, con el crecimiento de los intercambios entre China y España y otros países hispanohablantes, muchas empresas chinas necesitan trabajadores que dominen el español. En este contexto, la lengua española juega un papel de gran importancia en el ámbito económico, político, cultural y social. Por ello, en China, la enseñanza del español está contemplada en los Institutos y Universidades.

Numerosos autores han propuesto teorías sobre la adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras; han propuesto distintos métodos empleados a lo largo del tiempo para enseñar y aprender estas lenguas; entre estos métodos, en este TFM sobre la enseñanza de ELE a alumnado sinohablante, se ha seleccionado el enfoque por tareas, por considerar que este método se adapta más a sus necesidades. En efecto, este alumnado que se caracteriza por una actitud pasiva, gracias a la realización de diferentes tareas, puede llegar a participar mucho más en la clase. Hoy en día, la enseñanza de lenguas extranjeras en modalidad no presencial presenta numerosas ventajas frente a la modalidad presencial como, por ejemplo, su carácter flexible, su facilidad de acceso a múltiples recursos, etc. Con respecto a la enseñanza de ELE en China, cabe destacar las principales dificultades que tienen los estudiantes sinohablantes como, por ejemplo, las diferencias gramaticales, fonéticas, pragmáticas entre las dos lenguas; y las características particulares de las dos culturas en contacto.

El objetivo principal de este TFM es contribuir a la enseñanza del español lengua extranjera en modalidad no presencial para alumnado sinohablante. La metodología empleada para alcanzar este objetivo es de tipo exploratorio,

descriptivo y explicativo. Gracias a un cuestionario destinado a estudiantes sinohablantes de ELE en modalidad no presencial, enviado por *WeChat*, hemos recopilado información pertinente sobre sus experiencias. Los resultados de dicha encuesta muestran que, para los participantes, la enseñanza de ELE en modalidad no presencial presenta numerosas ventajas, tales como:

- Horario más flexible: el alumno puede decidir libremente el horario de clase.
- Sin restricciones espaciales gracias a Internet: en casa, en el metro, en un parque, etc.)
- Posibilidad de ver varias veces las clases y en cualquier momento: los cursos se pueden almacenar.
- Múltiples recursos didácticos de acceso fácil y rápido en Internet propuestos por el profesorado.
- Precio asequible: un curso online resulta generalmente más económico que un curso presencial en China.

Además, los participantes de esta encuesta han señalado las desventajas o carencias, según su experiencia, de la modalidad no presencial, tales como:

- Mayor riesgo de distracción por parte de los estudiantes
- Ausencia de enseñanza personalizada
- *Feedback* insuficiente
- Falta de ejercicios de expresión oral
- Ausencia de temas interesantes

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario mencionado y con el fin ayudar a resolver las dificultades planteadas por los participantes, así como algunas deficiencias de la enseñanza no presencial, en este TFM, se presenta una propuesta didáctica, basada en el enfoque por tareas, para un grupo de alumnos sinohablantes inscritos en un curso de ELE, nivel A2, en modalidad no presencial.

Nuestra propuesta didáctica comprende diversas tareas que incluyen distintas actividades; cada una de ellas persigue varios objetivos relacionados con la comprensión y expresión, tanto escrita como oral; así como con la interacción oral. Igualmente, se tienen en cuenta las características particulares de cada cultura puesto que son imprescindibles para el aprendizaje de cualquier lengua. De igual modo, la implicación de los estudiantes y la disponibilidad del profesor han permitido alcanzar los objetivos señalados por el MCER sobre el nivel A2 en lengua extranjera.

Con esta propuesta didáctica, esperamos haber contribuido a resolver algunas dificultades de los estudiantes sinohablantes, como las que exponemos a continuación:

- Desarrollo de la expresión oral del alumnado sinohablante mediante el uso del enfoque por tareas
- Fortalecimiento de la expresión escrita
- Elección de temas relacionados con la vida diaria y la cultura española para aumentar el interés de los estudiantes
- Aumento del contacto entre el profesorado y el alumnado para lograr una enseñanza más personalizada
- Reducción de la distracción del alumnado por medio de las tareas

Una vez completadas la propuesta didáctica, hemos llevado a cabo una prueba piloto. Hemos enviado tres tareas a un grupo de 12 personas, participantes de nuestro cuestionario, con el fin de medir la viabilidad de estas tareas y su grado de aceptación por parte de estos alumnos. Las respuestas de estas personas han sido muy positivas. En efecto, consideran que este método (el enfoque por tareas) es muy novedoso para ellos; les gustan los temas relacionados con la gastronomía española; opinan que las simulaciones orales son muy útiles para

practicar el español; etc. Por último, el 80% de los participantes afirman que les gustaría ser alumnos en este curso de ELE, nivel A2, en modalidad no presencial. Para finalizar, consideramos que (1) la enseñanza de ELE en modalidad no presencial para alumnado sinohablante es un modelo educativo con gran potencial de desarrollo; y (2) el enfoque por tareas puede ser una buena opción para la enseñanza de ELE en modalidad no presencial.

Futuras investigaciones

En futuras investigaciones, proponemos las siguientes iniciativas:

- Poner en práctica esta propuesta didáctica en una clase de ELE en modalidad no presencial
- Realizar una investigación con dos grupos de ELE en modalidad no presencial: en uno de ellos se aplica el enfoque por tareas, y en el segundo, otro método. De este modo, se podrían comparar los resultados obtenidos con dos métodos didácticos distintos.
- Adecuar esta propuesta didáctica para la enseñanza de otras lenguas extranjeras en China, como francés, italiano o alemán.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia de Tecnología de la Información y las Comunicaciones de China (2020) Informe de impacto en el empleo de *WeChat* (2019-2020), *Instituto de Política y Economía, Academia de Tecnología de la Información y las Comunicaciones de China*. 中国信通院（2020）微信就业影响力报告（2019-2020），中国信通院政策与经济研究所. <http://www.caict.ac.cn/kxyj/qwfb/ztbg/202005/P020200514604388340272.pdf>
- Cabrera Mariscal, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén.] http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Castillo Arredondo, S. (1990). Elementos facilitadores en la enseñanza a distancia: la intercomunicación entre los protagonistas de la enseñanza a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2, 63-74.
- Castro Gil, M., Gil R., Latorre, M., Duran, A., Llamas, M. y Tovar, E. (2009). *Information Technologies Supporting Learning*. In *CSEDU (1)* (pp. 5-17).
- Chen, S. (2017). Problemas y estrategias en la enseñanza de literatura hispánica para los estudiantes chinos de ELE. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 3, 83-98.
- Colina Colina, L., Bustamente Uzcátegui, S. (2009). Educación a distancia y TIC: Transformación para la innovación en educación superior. *Telematique*, 8(1), 100-122. <https://www.redalyc.org/pdf/784/78411785007.pdf>
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. /Instituto Cervantes.
- Ding X. (2003). Diez tendencias del desarrollo de la educación a distancia en China. *Educación a distancia en China*, 4, 18-24. 丁新. (2003). 中国远程教育发展的十大趋势. *中国远程教育*, 4, 18-24.
- Eliason, W. (1994) La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. *Letras* 2(29), 153-171. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/7737>
- Enríquez Cambolor, D. (2016) Los fundamentos de la enseñanza comunicativa del lenguaje. *PublicacionsDidácticas.com*, 75, 187-190.

- Escobar Urmeneta, C. (2001). Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas. El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. 39-77.
- Feez, S. y National Centre for English Language Teaching and Research (Australia). (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney : National Centre for English Language Teaching and Research
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿ educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica* (No. C10 26). Ariel.
- García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*. Abril. Año 4, 18, 1-10.
- García Armendáriz, M. V., Martínez Mongay, A. M., & Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>
- García González, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 439-444.
- García-Peñalvo, F. J., & Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. *Décimo Aniversario. Education in the Knowledge Society*, 16 (1), 119-144.
- Gómez, M. Á. N. (2018). ¿ Qué hacen los estudiantes mientras planean una tarea? Los efectos de diferentes tiempos en una tarea oral. *Estudios de lingüística aplicada*, 67, 175–200.
- González Salinas, A. (2005). La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras: algunas consideraciones. *Lenguaje y textos*, 23, 127-138.
- Guo P. (2016). Varios factores que afectan la eficacia de la enseñanza basada en tareas. *International Chinese Language Teaching Research*, 1, 13-17. 郭鹏. (2016).影响任务型教学有效性的若干因素. *国际汉语教学研究*, 1, 13-17.

- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método natural*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método directo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metododirecto.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método situacional*
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasituacional.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método audio lingüe*
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método Interlenguaje*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: El método tradicional*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave: Enfoque por tareas*
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Instituto Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave de ELE: Enseñanza de segundas lenguas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm
- Keegan, D. (1988). *A theory for distance education*. The American symposium on research in distance education. University Park: Penn State University.
- Li, Y. (2017). Dificultades de sinohablantes para aprender español. *Yang ze River Series*, 22, 109-109 李月. (2017). 中国人学习西语的困难. *长江丛刊*, 22, 109-109.
- Lin, J. (2015). Revisión de la historia de la enseñanza del español en China y su estado de desarrollo. *Knowledge Guide*, 10, 56-56. 林洁. (2015). 我国西班牙语教学史回顾和发展现状. *求知导刊*, 10, 56-56.
- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 30, 1-15.

- Lu, J. (2015). Cuatro categorías de contraste morfológico entre chino y español. In Facultad de Estudios Europeos y Latinoamericanos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (eds.). *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. 177-189.
- Lucero-Sánchez, H. (2014). Constructivismo: ¿ alternativa para una educación de calidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30,20, 53-62.
- Macías Villalobos, C. (2005). Las clásicas y la enseñanza virtual: algunas experiencias. *Estudios clásicos*, 47(128), 93-117.
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, pp.137-154.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5, 54-70.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (2019). *Número de estudiantes extranjeros en las Universidades españolas*. https://public.tableau.com/views/Extranjeros_Informe/Infografia?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#6
- Ministerio de Comercio de China (2019), *División de Inversión Extranjera y Cooperación Económicas. Guía de País (Región) de Cooperación de Inversión Extranjera: España*, 中国商务部 (2019) 对外投资合作国别(地区)指南, 西班牙 <http://www.mofcom.gov.cn/dl/gbdqzn/upload/xibanya.pdf>
- Ministerio de Educación de China (2020) *Plan de estudios ordinario de la escuela secundaria y estándares del plan de estudios de materias como el chino* 中国教育部 (2020) 普通高中课程方案和语文等学科课程标准 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Novella Gómez, M. A. (2018) ¿ Qué hacen los estudiantes mientras planean una tarea? Los efectos de diferentes tiempos en una tarea oral. *Estudios de lingüística aplicada*, 67, 175–200
- Oficina Nacional de Estadística de China (2019) *el 44º Informe de Información Estadística de la Situación del Desarrollo de Internet en China* 中国互联网信息中心 (2019) 第 44 次中国互联网络发展状况统计报告: http://www.cac.gov.cn/2019-08/30/c_1124938750.htm

- Oliveras Vilaseca, A. (2005). La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 16, 24-26.
- Oreto (2011). *El enfoque por tareas, un método de enseñanza natural*. <https://comprofes.es/content/el-enfoque-por-tareas-un-m%C3%A9todo-de-ense%C3%B1anza-natural> 03/09/2011
- Perraton, H. (1981). A Theory for Distance Education. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 11(1), 13-24.
- Pesarrodona Romeu, A. (2013) Enfoque por tareas en la enseñanza del español *cursos de profesores de español.1, 1-3*
- Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (2018). *Orientaciones para la elaboración y evaluación de títulos de grado y máster en enseñanza no presencial y semipresencia*. http://www.aqu.cat/doc/doc_11943945_1.pdf
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics*, 22(1), 27-57.
- Romero Gualda, M. V. (2000). Una perspectiva emergente: ¿contenidos culturales vertebradores de un curso de ELE? *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE* , 2, 599-610
- Salazar, L. y Batista, J. (2006). Procesos metacognitivos, constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras. *Encuentro Educativo*, 13(1), 49-69
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL.130-133
- Sanderson, P. E. (2002). E-Learning: strategies for delivering knowledge in the digital age. *Internet and Higher Education* 5,185-188 <https://www.qou.edu/ar/sciResearch/pdf/eLearningResearchs/eLearningStrategiesDelivering.pdf>
- Santángelo, H. N. (2000). Modelos pedagógicos en los sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 24(1), pp.135-159.
- Simons, M., & Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14, 1-14.
- Skinner, B. F. (1957). The experimental analysis of behavior. *American scientist*, 45(4), 343-371.

- Soares Lucindo, E. (2015). La enseñanza virtual de ELE y la adecuación de los materiales a las necesidades de dos grupos de futuros profesores de español. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 901-910). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/25/25_0901.pdf
- Song, Y. y Wang J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 72, 202- 217.
- Váldez Alejandre, F. J. (2010). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). In *Trabajo presentado en el XVII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática de la Universidad Nacional Autónoma, México*. <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>
- Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Monográficos MarcoEle*, 9, 237-262. https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman. https://www.academia.edu/11696134/A_Framework_for_Task_Based_Learning
- Xia, W. (2001). Por qué eligieron la educación en línea *Educación a distancia en China*, (5), 40-41. 夏巍峰. (2001). 他们为什么选择网络教育. *中国远程教育*, 5, 40-41.
- Yang W. (2013). Comprensión, práctica y reflexión sobre el enfoque por tareas. *Tianjin Education*, 10, 54-54. 杨文清. (2013). 对任务型教学法的认识, 实践与反思. *天津教育*, 10, 54-54.
- Yu, W. y Yang, X. (2013). *Metodología de enseñanza*. BEIJING BOOK CO. INC. 余文模, 杨兴坤. (2013). *教学方法论*. 北京出版社.
- Zanón Gómez, J. y Gómez del Estal Villarino, M. (1996). La enseñanza de la gramática mediante tareas. In *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 89-100). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892097>
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-30.

8. ANEXOS

ANEXOS

En estos anexos, se incluyen los siguientes documentos:

- A. Cuestionario para los alumnos sinohablantes (español y chino)
- B. Comentarios de 12 participantes sobre esta propuesta didáctica de TFM

A. Cuestionario para los alumnos sinohablantes (español)

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN MODALIDAD NO PRESENCIAL PARA ALUMNOS SINOHABLANTES

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación llevado a cabo en el marco del Máster de Lenguas y Tecnología del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València. Se garantiza la confidencialidad y anonimato de las respuestas obtenidas. Gracias por tu participación.

1. ¿Cuál es tu situación laboral?
 - a) Estudiante
 - b) Trabajador /trabajadora
 - c) En busca de empleo
2. Por favor marca tu edad:
 - a) Desde 15 y menos de 18 años
 - b) Más de 18 y menos de 25 años
 - c) Más de 25 y menos de 35 años
 - d) Más de 35 años
3. ¿Cuál es tu nivel en español lengua extranjera (ELE)?
 - a) Nivel principiante (A1-A2)
 - b) Nivel intermedio (B1-B2)
 - c) Nivel avanzado (C1-C2)
4. Señala los motivos por los que has elegido la enseñanza de ELE en modalidad no presencial:
 - a) Para preparar los exámenes de español de mi universidad
 - b) Para obtener un certificado oficial de ELE
 - c) Para cursar un máster en España
 - d) Para encontrar trabajo
 - e) Porque no puedo asistir a cursos presenciales
 - f) Otros:
5. Indica cuáles son las ventajas de la enseñanza no presencial para el aprendizaje de ELE desde el punto de vista organizativo.
 - a) Horario más flexible
 - b) Sin restricciones espaciales (en casa, en el metro, en un parque, etc.)

- c) Precio asequible
 - d) Posibilidad de seleccionar profesores nativos
 - e) Posibilidad de seleccionar profesores chinos de renombre
6. Indica cuáles son las ventajas de la enseñanza no presencial para el aprendizaje de ELE desde el punto de vista metodológico.
- a) Posibilidad de ver varias veces las clases
 - b) Acceso a múltiples recursos didácticos
 - c) Variedad de ejercicios
 - d) Otras:
7. Marca las deficiencias de la enseñanza no presencial para el aprendizaje de ELE
- a) Mayor riesgo de distracción por parte de los estudiantes
 - b) Ausencia de enseñanza personalizada
 - c) *Feedback* insuficiente
 - d) Otras:
8. Señala las actividades que has realizado durante el curso de ELE en modalidad no presencial.
- a) Completar frases
 - b) Elegir la respuesta correcta
 - c) Ejercicios de fonética
 - d) Traducir frases
 - e) Verdadero o falso
 - f) Ver un vídeo y contestar a preguntas de comprensión
 - g) Escuchar audios y contestar a preguntas de comprensión
 - h) Escribir un texto (carta, redacción, opinión, etc.)
 - i) Otras
9. ¿Has hecho otros ejercicios más creativos como la realización de un proyecto (exposición de un tema de actualidad, contar una película, inventar una historia de miedo, etc.)?
- a) Sí
 - b) No
10. ¿Qué habilidad has mejorado gracias a tu experiencia de aprendizaje ELE en modalidad no presencial?
- a) Expresión escrita
 - b) Comprensión escrita
 - c) Expresión oral
 - d) Comprensión oral
11. ¿Qué habilidad crees que es **difícil** de mejorar durante un curso de español lengua extranjera en modalidad no presencial?
- a) Expresión escrita
 - b) Comprensión escrita
 - c) Expresión oral
 - d) Comprensión oral

12. ¿Crees que la enseñanza de ELE en modalidad no presencial puede ayudarte a mejorar tu expresión oral?
 - a) Sí
 - b) No Indica las razones de tu respuesta:
13. ¿Has visto aspectos culturales (gastronomía, costumbres, fiestas, etc.) en este curso de ELE en modalidad no presencial?
 - a) Sí
 - b) No
14. Si has respondido **afirmativamente** a la pregunta anterior, ¿consideras que este contenido cultural ha sido útil para aprender español?
 - a) Sí
 - b) No
15. ¿Has podido realizar tareas colaborativas (trabajo en equipo) durante el curso de ELE en modalidad no presencial?
 - a) Sí
 - b) No
16. Si has respondido **afirmativamente** a la pregunta anterior, valora esta experiencia:
 - a) Buena
 - b) Normal
 - c) Insatisfactoria
17. ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar español (ejercicios, actividades, lectura, repaso de los temas, etc.) en modalidad no presencial?
 - a) Entre 1 y 2 horas al día
 - b) De 1 a 2 horas a la semana
 - c) De 3 a 5 horas a la semana
 - d) Únicamente el día antes del examen
18. ¿Cuál es tu opinión sobre la enseñanza no presencial de ELE?
 - a) Realmente me gusta, espero seguir otros cursos en línea en el futuro.
 - b) No me gusta la enseñanza no presencial.
19. Si has respondido **negativamente** a la pregunta anterior, explica brevemente los motivos:
20. ¿Cuáles son los aspectos que mejorarías en un curso de español lengua extranjera en modalidad no presencial?

Cuestionario para los alumnos sinohablantes (chino)

针对中国学生的非面对面西班牙语（ELE）教学

本问卷是在瓦伦西亚大学应用语言学系语言和技术硕士框架内开展的研究工作的一部分，其能够保证所获得答案的保密性和匿名性，感谢您的参与。

- 1. 您现在的职业是？**
 - a) 学生
 - b) 工作
 - c) 目前没工作，正在找工作
- 2. 请选择您的年龄**
 - a) 15岁-18岁
 - b) 18岁-25岁
 - c) 25岁-35岁
 - d) 35岁以上
- 3. 您的西班牙语等级是？**
 - a) 初级水平（A1-A2）
 - b) 中级水平（B1-B2）
 - c) 高级水平（C1-C2）
- 4. 以下哪些是你选择西班牙语非面对面教学的目的？**
 - a) 顺利通过大学期间的考试
 - b) 获得西班牙语等级证书（DELE 或 专业四级/专业八级）
 - c) 为在西班牙读研究生做准备
 - d) 获得好的工作职位
 - e) 无法参加面对面课程
 - f) 其他
- 5. 从教学形式上来说，您认为以下哪些是非面对面西语教学的优势？**
 - a) 时间灵活
 - b) 地点选择灵活（在家, 在地铁, 在公园, 等等）
 - c) 价格经济实惠
 - d) 有机会选择外教（西班牙老师）授课
 - e) 有机会选择知名教师授课
- 6. 从教学内容或方法上来说，你认为以下哪些是非面对面西语教学的优势？**
 - a) 线上教学可以重复观看课程内容
 - b) 轻松访问丰富的教学资源
 - c) 丰富的课堂或课后练习
 - d) 其他
- 7. 你认为以下哪些是西班牙语非面对面教学缺陷或不足？**
 - a) 线上教学学生们容易分心，无法集中注意力
 - b) 老师缺乏对学生的个性化指导
 - c) 反馈不足
 - d) 其他

8. 请指出您在西班牙语非面对面课程期间所做过的练习类型
- a) 填空题
 - b) 选择题
 - c) 听力练习
 - d) 翻译短语
 - e) 判断题
 - f) 观看一段视频并回答相关问题
 - g) 听一段完整音频，理解并回答问题
 - h) 写作练习（书信，作文，演讲稿，等等.）
 - i) 其他
9. 在西语非面对面课程期间，您是否做过其他更具实践性或创造性的练习？比如解决一个生活中的实际问题或创建一个练习项目（例：自己搜索一部电影，观看后，在同学面前进行演讲或写一篇文章，完成一段与别人的采访等等）
- a) 做过
 - b) 没有
10. 您认为通过西班牙语非面对面教学，以下哪项能力提升最多？
- a) 书面表达能力
 - b) 阅读理解能力
 - c) 口语表达能力
 - d) 口语理解能力
11. 您认为通过西班牙语非面对面教学，以下哪项能力最难提升？
- a) 书面表达能力
 - b) 阅读理解能力
 - c) 口语表达能力
 - d) 口语理解能力
12. 您认为西班牙语非面对面教学能够帮助你有效提高口语表达能力吗？
- a) 能，请写下您的原因
 - b) 不能，请写下您的原因
13. 在参加西班牙语非面对面课程期间，您是否学习了有关文化的内容？（美食、习俗、节日等）。
- a) 是
 - b) 否
14. 如果您在上一个问题中回答了“是”，您认为这些文化内容对学习西班牙语有帮助吗？
- a) 是
 - b) 否
15. 在西班牙语非面对面课程期间，您是否完成过协作任务（小组练习或团队任务）？
- a) 是
 - b) 否
16. 如果您在上一个问题中回答了“是”，请评价这些练习：
- a) 很好
 - b) 正常

- c) 不理想
17. 您花费多长时间来学习西班牙语非面对面课程？（练习、活动、阅读、复习等等）？
- a) 每天 1 至 2 个小时
 - b) 每周 1 至 2 小时
 - c) 每周 3 至 5 小时
 - d) 仅在考试前一天突击学习
18. 您对非面对面西班牙语教学的态度是？
- a) 非常喜欢，我希望将来有机会继续参加线上课程
 - b) 不喜欢
19. 如果您在上一个问题中回答了“否”，请简要说明原因：
20. 您认为西班牙语非面对面教学，还有哪些值得改进的地方？

B. Comentarios de 12 participantes sobre esta propuesta didáctica de TFM

Hi Emma

刚看了你的教学方案，任务型学习好像很少应用于国内的网课，我认为还是比较创新的一种教学方式。

里面你添加了很多口语和书面表达的练习，和很多关于西班牙文化的内容我很喜欢，能让我更好的感受到西班牙的文化氛围，同时也有机会和老师用西语互动。我很喜欢你的方案，谢谢

祥飞

你好 Emma

很高兴能够参与这次评价，我已阅读完你的教学方案，其中关于西班牙美食文化的单元我很感兴趣，教学方法比较新颖和实用，和以往的词汇语法练习有很大不同，难度也是可以接受的，虽然目前A2的我还是有一点挑战，但是有助于我的学习。

期待有机会参与你的课程！

Wing

Emma 您好

首先感谢您选择了我来评价您的教学建议之课堂示例。

我非常喜欢您的教学方案，我觉得它可以很好的激起学生对西班牙的兴趣，从而更认真的努力学习西班牙语。在餐厅点餐这个教学例子也是非常实用，因为去西班牙留学最少都要有A2的水平。这个可以非常有用的帮助打算去西语国家生活和学习的学生。

我觉得这是非常有意思的课程对于西语水平不是很高的学生来说，而且还能有效的锻炼他们的口语和写作水平。我之前的网课都是学习语法和单词，真的有一些刻板和无聊。我希望中国以后可以出现更多您这样的课程。

张小青

Emma :

你好

收到了你的来信，看完你的方案后，给我的第一印象是，它很新颖，和我以往接触的网课有很大差别。我很喜欢这个方案。

一个半小时的课程涵盖了很多练习和内容，很充实

主题也很贴近生活比较有趣味性

我对其中的对话模拟练习最感兴趣，认为它很有效。

课程时间1个半小时也很合适，但是对话练习有可能会拖延课堂时间。在此提醒。

希望能帮到你

谢谢

小玉

早上好Emma,

谢谢你邀请我参与你的教学评价。

我很喜欢你的方案，首先，课堂主题比较生活化，难易程度适中，易于被学生所接受。

其次，课堂的教学内容也比较丰富，活动形式比较多样，可以接触到一些比较新颖的练习，这有助于锻炼我们的思考创新能力。

最后，我觉得在课堂活动中，老师和学生的互动，学生之间的互动也比较多，通过大量的口语互动练习，不但能锻炼口语表达能力，也能够锻炼使用西语的反应能力。

此外，关于书面表达部分的练习，我认为制作简历，写信，写日记，写邮件等等都是很好的书面表达方式，也比较实用，贴近生活，希望能给你参考。

总的来说，这种方式很新颖，我非常喜欢和欣赏，真心期待它早些实际应用 to 教学当中。

祝好。

Rachel Tian

Estrella Lian

11月11日周三 下午1:43 (2天前)

发送至 我 ▾

Emma

已收到你的来信,并阅读完你的教学方案,我认为很有趣也很实用,对我来说难易程度刚好,设计的练习也比较生动活泼,有助于我们思考。

有关口语练习的交流很多,这对中国学生来说能够更好的提升表达能力,不同于以往的网课课堂练习。

课堂内容与西班牙的生活文化相关,我认为很有趣。

关于如何在西班牙工作主题的课我很感兴趣,学习如何创建简历也很实用。

谢谢

Emma, 你好

很高兴收到你的来信,我看完了你的教学方案,我认为很有意思,与我接触过的和印象中的网课有很大区别。内容上有很多关于西班牙的文化,这让我很感兴趣。另外有很多生活和工作的主题我认为对于当下西班牙语教学很实用。

但是在我看来,关于工作简历的那堂课,我认为有一点难度,不过如果是对于想要成为B1的学生来说,提前了解也是必要的。

我喜欢课堂中很多小组对话模拟,小组讨论的口语练习,这和传统的教学方式有比较大的不同,在这个环节中,可以通过交流提高我的西班牙语口语水平。并且实践交流的方式有别于传统的教育方式,不会让我觉得枯燥和反感。

希望我的回复可以帮到你,谢谢

Emma 你好:

很高兴参与你的调查问卷,也感谢你给我表达的机会。

我非常喜欢你的教学方案。首先,难易程度适中,接受起来比较容易。其次,内容丰富、有趣,互动性也比较强,比我之前上的网课有趣的多,而且内容充实,能够对很多同学起到一定的帮助。最后,该教学活动中有很多表达的机会,能有效提升口语水平,多说多练是我非常喜欢的。我希望以后能够参与到更多的这样的网课,愉快地学习知识。

希望我的反馈能够帮助到你。

谢谢!

Alex
2020-11-9

Hi Emma,

感谢来信。

我非常喜欢你的教学方案,主题贴近生活,很有趣也很实用。难易程度适中。我之上上过的网课比较呆板,仅讲授理论知识,课堂无趣,但是你的教学方案生动活泼,互动性强,容易接受。

课堂中有很多口语表达的机会,能有效的提高口语水平。

谢谢!

--

Thanks and best regards,
侯俊伟

你好Emma

我非常喜欢你的练习,我认为在中国是没有这样的开放性练习的。因为中国的应试教育,只会教学生语法和单词。这样贴近生活的话题是很少的!而且很新奇!

Emma 你好

我已收到你的来信,看完了你的方案,有以下几点想要表达:

首先,我很喜欢你的方案,它最大的优点是,很新颖,不同于以往我上过的网课,当然我只经历过异步课程。

你的方案中有大量的模拟对话练习,这需要学习快速的思考和反应,也能锻炼我们使用西语的能力

难易程度对于我来说还可以。

有关西班牙和中国文化差异的课堂我比较喜欢,希望以后在你的课程中可以更多的看到这方面的内容。

希望能帮到你并期待早日参加你的课程!

谢谢

吴倩倩

你好 Emma

收到了你的来信，谢谢你邀请我参与评价。

您是否喜欢本教学方案？

是的，总体来说比较喜欢，主题比较有趣

您认为课堂主题是否有趣或实用？

关于工作的主题和西班牙餐厅的主题我认为是实用的。

您认为难易度如何？

难易度刚好

它是否和之前您上过的网课不同？

形式还是比较新颖的，和我之前的网课有些不同，添加了很多互动性和实践性的内容。

您认为它可以有效帮助您锻炼口语表达能力和书面表达能力吗？

可以

谢谢。

Luisa
