



Title	Autocorrección y fluidez en el desarrollo de las destrezas orales en la clase de español para extranjeros
Author(s)	García Naranjo, Josefa
Citation	外国語教育のフロンティア. 2019, 2, p. 229-240
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71894
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

Autocorrección y fluidez en el desarrollo de las destrezas orales en la clase de español para extranjeros

Self-correction and fluency in development
of oral skills at the class of Spanish for foreigners

GARCÍA NARANJO, Josefa

Abstract

This article begins with a small reflection on the importance of oral skills in Spanish for foreigners. Next, it assesses briefly the disagreement between the written and grammatical competences with respect to the oral ones, stating that students present, both in Spanish and in other languages, deficiencies in the oral comprehension that the system should correct. Finally, the author presents an active, individualized and self-correcting methodology that she has successfully implemented in several courses and levels at the University of Osaka during the first term of the 2018-2019 academic year. This methodology will be used in the future in order to check its long-term results and the possible changes in its development.

Keywords: linguistics, learning, spanish, oral skills, listening, internet, learning, experience,

1. Las destrezas orales

Desde hace casi veinte años vengo mostrando un especial interés por la metodología de la oralidad en el aula de ELE (García Naranjo 2000), que se ha ido conjugando con mi preocupación por la metodología general de ELE en Japón (García Naranjo 2008).

Obtener un grado de competencia en expresión y comprensión oral paralelo al que se consigue en el conocimiento de la gramática siempre ha sido una meta deseable de todo el alumnado de lenguas extranjeras. En el caso de Japón este hecho ha sido motivo de atención especial, quizá debido a características propias de la cultura y/o del sistema educativo. Con respecto al inglés, que es la segunda lengua más extendida, distintos gobiernos han reformado en varias ocasiones los contenidos y metodologías de esta lengua para que los japoneses al final de sus estudios universitarios pueden entablar conversaciones fluidas con hablantes del inglés. Según Torikai Kumiko, la enseñanza de esta lengua viene sufriendo reformas desde hace 30 años, mediante una serie de directrices que pretendían “promover en el alumnado una actitud comunicativa activa en la lengua extranjera, estableciéndose como nueva asignatura la “Oral Communication”” (Torikai 2018). Resulta interesante en este sentido

que, según recientes informaciones aparecidas en la prensa, las autoridades educativas se están planteando el uso de robots como auxiliares de conversación en los centros educativos (EFECOM 2018).

El carácter secundario que ha tenido la comprensión oral dentro de la didáctica de las lenguas no es un hecho exclusivo de Japón. Susana Martín nos resume con claridad las causas de este fenómeno:

“La falta de tiempo para realizar en el aula actividades con material de audio o vídeo, la carencia de materiales apropiados, la calidad de los medios técnicos disponibles, el carácter invisible de la escucha (no es fácil para el profesor identificar en qué y por qué falla la comprensión del alumno), la inexistencia de una experiencia de aprendizaje formal de la comprensión oral en lengua materna, o la orientación de las actividades al resultado (más propias de la evaluación que de la didáctica) son algunos de los motivos” (Martín 2012: 1).

Por razones de la natural evolución tecnológica, algunas de estas causas han quedado superadas, pero las demás, de raíz más estrictamente metodológica, continúan interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tan intensa como hace décadas.

Paradójicamente, en las pruebas para la obtención del Diploma de Español de Instituto Cervantes, en sus diferentes niveles, las destrezas orales tienen un gran peso a la hora de evaluar y calificar a los candidatos: concretamente suman el 50% del valor de la prueba desde A1 a C1. En el nivel C2 la comprensión auditiva está presente en dos de las tres pruebas y en la tercera se valora la interacción oral, lo que significa que la oralidad impregna todo el examen de este último nivel.

A lo largo de mis años como docente en la Universidad de Málaga este problema quedaba muy matizado, debido a que el alumnado se encontraba, salvo algunos casos aislados, en un contexto de inmersión que les forzaba al uso de las destrezas orales cotidianamente.

Al ocupar mi puesto como profesora de expresión y comprensión oral (“Comunicación”) de Español de la Universidad de Osaka, procedí a indagar la situación real de mis alumnos, y pude corroborar, según sus propios testimonios, que me hicieron llegar mediante correos electrónicos y entrevistas personales, sus deficiencias competenciales en la comprensión oral, pero su elevado conocimiento de la gramática. He aquí algunos ejemplos:

- *“En este audio hubo muchas frases y vocabulario que no sabía, pero creo que estos son muy importantes...”*.
- *“Este audio es difícil como dijiste. Es rápido y hay muchas palabras que tienen parecido significado. Necesito más tiempo para entender las palabras con fluidez: confundí “delotel” con “del hotel” cuando escuché este audio por primera vez y no podía entender”*.
- *“Creí que “Mensajes al teléfono” era fácil, pero “Una persona especial” era tan difícil que no podía comprender casi nada. No sé cuál es mi nivel correcto, pero escuchar ambos es*

importante”.

Toda esta situación ha provocado en muchos casos que, cuando el alumnado visita por motivos de estudio o de turismo un país hispanohablante, se encuentra insuficientemente capacitado para desenvolverse oralmente en el día a día, lo que acarrea un desánimo que puede llegar a repercutir en su percepción de la lengua y de su estudio sobre ella. Durante las vacaciones he estado en contacto con los alumnos a través de los mensajes que se iniciaron con las actividades. Muchos de ellos han realizado viajes a España o a Europa y han tenido contacto con hispanohablantes, lo que ha provocado que comunicaran sus dificultades *in situ* y manifestaran la necesidad de practicar con situaciones cotidianas reales. He aquí algún extracto de sus mensajes:

- *“Los empleados del hotel y del Museo nos regañaron porque no pudimos entender sus explicaciones la primera vez. Tenemos que estudiar más, más, más”.*
- *“Hablamos mucho con los españoles. Hablaremos de ello en la clase. Tenemos que practicar más. Por supuesto”.*

2. Características de las estrategias

En el currículum de la Universidad de Osaka está programado que el alumnado de 1º alcance un nivel A2 y los de 2º, el nivel B1+, según los parámetros del Instituto Cervantes.

Como toda estrategia, nuestra actuación debía partir de las características del grupo y del horario. Se trataba de 4 grupos de 10 alumnos de 1º, que contaban con 1 clase de 90 minutos a la semana y otros 4 grupos de 2º de 11, 11, 9 y 9 alumnos cada uno, también con una clase de 90 minutos a la semana.

En primer lugar, consideré que la escasez de horas de docencia directa podía ser paliada con trabajo en casa. Había que intentar que el tiempo de clase se dedicara a otro tipo de actividades, menos mecánicas que la mera audición y corrección. El objetivo era que los noventa minutos de clase se centraran en la expresión oral, tanto de tácticas comunicativas como de presentaciones y trabajos en grupo. Teniendo en cuenta que la comprensión oral exige un tiempo de audición y de reflexión, decidí preparar el trabajo para ser realizado en casa durante la semana con intercambio de mensajes y correos para la solución de dudas. Era una manera de que la fluidez se fuese desarrollando primero en la expresión escrita, para que luego se viera reflejada en las clases de expresión oral. Con ese sistema los alumnos tomarían contacto con el español en tres momentos de la semana, y eso repercutiría en el aprovechamiento y el desarrollo de las sesiones presenciales. Siempre es evidente que tras un periodo de ausencia de clase, los alumnos necesitan volver a conectar con la oralidad de la lengua que estudian. De esta forma, esa transición resultaba más suave y no hacía falta volver a tratar contenidos olvidados.

Por otra parte, consideré que cada alumno presenta distintos tipos de dificultades ante los mismos

textos, así que aposté por una metodología individualizada.

Por último, a fin de paliar la falta de fluidez comunicativa, propuse que las correcciones de las audiciones no se hicieran de manera automatizada, entregando simplemente las respuestas correctas, sino mediante comentarios que realiza el profesor para que el alumno reflexione y genere la autocorrección. Esta acción va encaminada a un hecho esencial que en ocasiones queda olvidado en el asunto que tratamos: enseñar a oír. Enseñamos a leer y escribir con listados de vocabulario y de conectores debidamente contextualizados. Enseñamos a entender los mecanismos de funcionamiento de la lengua en sus distintos niveles: fonético, morfosintáctico... Sin embargo, no enseñamos a oír. Los testimonios de los alumnos confirmaban que no habían aprendido a oír, porque pretendían entender palabra por palabra, lo que les provocaba frustración y angustia ante las audiciones. Convencerlos de que el mecanismo de comprensión no está relacionado con la palabra aislada ha sido una tarea de todo el primer semestre con los alumnos de 2º. Curiosamente, los alumnos de 1º han entendido más fácilmente este procedimiento.

2.1 Importancia de la autoevaluación

La autoevaluación persigue varios objetivos muy interesantes en el marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, como explica García Sanz (2018: 3):

- “1) promociona el aprendizaje, ya que permite el entrenamiento de los discentes en la evaluación, lo que en sí mismo beneficia el aprendizaje;
- 2) aumenta la conciencia del discente sobre su propio aprendizaje, dado que estimula a los aprendientes para acercarse al contenido del curso y los criterios de evaluación de una forma más exigente de lo habitual;
- 3) mejora la orientación de los objetivos, puesto que tiende a ampliar el conocimiento de los alumnos de la amplia variedad de metas;
- (...)
- 6) tiene efectos beneficiosos después de terminar la asignatura, debido a que se ha desarrollado la capacidad del alumno de aprender de forma autónoma”.

Con respecto al punto 1, podemos añadir que, en efecto, la autoevaluación los capacita para superar las pruebas del DELE, que resultan de especial dificultad en su dimensión oral.

El segundo apartado se ha concretado en nuestra metodología de forma clara. El alumnado debe distribuirse el tiempo a lo largo de todo el curso. Esto ha conducido en ocasiones a que muchos quieran intentar audiciones de mayor dificultad, pues son conscientes de que el contenido del curso y la evaluación del mismo están relacionados con las audiciones y con el entendimiento de ellas.

Lo que García Sanz explica en el punto 3 me parece muy relevante, ya que la autoevaluación les

permite crecer y elegir el vocabulario y las expresiones que ellos consideran que deben aprender. Son conscientes de lo que quieren aprender y son capaces poco a poco de decirlo claramente.

En cuanto al punto 6, nuestra propuesta incide mucho en este aspecto, ya que faculta al alumnado para acceder a materiales externos, tanto de audio como de vídeo a los que se pueden enfrentar de forma eficiente, evitando la frustración que supone intentar entender todas y cada una de las palabras, expresiones y términos que aparecen en este tipo de mensajes.

2.2 Desarrollo del procedimiento

El procedimiento concreto que hemos llevado a cabo se puede resumir en estas tres etapas:

1) Se entrega a los alumnos dos cuestionarios siguiendo los modelos de las pruebas DELE y cada semana se suben al campus virtual *Class Support System* CLE de la Universidad de Osaka dos audios relacionados con ellos. Se atiende tanto a que sean textos largos o mensajes de la vida real como breves anuncios de aeropuerto. En todo momento se respeta la programación de cada nivel y sus contenidos gramaticales, de ahí que las audiciones tengan relación con lo que se hace en la clase durante las sesiones. Tanto el trabajo en el aula como el realizado en casa coinciden en un mismo contenido, pero su realización no va encadenada, con el objeto de permitir más flexibilidad y atender a la posible dificultad que los estudiantes puedan tener con estas destrezas o con un determinado tema. En los casos en que todos los estudiantes habían contestado y realizado una determinada audición que tenía que ver con un contenido y se ha podido aprovechar, se ha hecho, pero esto no constituye una condición obligatoria de la metodología que proponemos.

2) Los cuestionarios están divididos en dos partes. La primera consiste en una serie de preguntas de elección múltiple o de respuesta semidirigida y escrita (similares a las de los cuestionarios de DELE de estos niveles). La segunda va destinada al autoaprendizaje y al autocontrol del mismo. Se trata de una cuestión abierta que se repite en todas las audiciones: “Anota las expresiones y vocabulario que crees que son importantes para ti y para aumentar tu fluidez”. Pueden ser expresiones que ellos no conocen o que conocen pero que no usan. Resulta curioso que en una de las primeras audiciones de segundo curso, casi la totalidad de ellos señalaron “un beso” como expresión importante que no conocían o que entendían pero que no usaban. Muchos señalaron que creían que era una expresión importante para comunicarse con españoles porque se repetía en muchos de los mensajes de dos o tres audios. Esto refleja lo que los alumnos conocen y desconocen y permiten al docente abordar sus necesidades y deficiencias en los que se refiere a vocabulario y frases comunicativas importantes en un intercambio con nativos. Este caso concreto me permitió realizar una tarea posterior para repasar y ampliar los saludos que se dan en situaciones formales e informales. Gracias a ejemplos como este, el docente puede actuar y redirigir el currículum para que se cubran todas las necesidades y todos los

aspectos de la programación de los distintos niveles.

Por otro lado, con esa pregunta semidirigida se conocen las necesidades específicas de cada alumno. Así, he sabido que hay alumnos interesados por el vocabulario y las expresiones relacionadas con los viajes y con el aeropuerto, por los coches y las carreras, por la alimentación correcta para los deportistas, por la decoración, por los museos... Esta información puede ayudarnos a la hora de elegir los tipos de texto, de audición o las actividades personales complementarias.

En casa los alumnos procuran completar los cuestionarios a su ritmo y los van enviando por correo electrónico. No hay plazos de entrega rígidos, aunque se les pide que lo hagan durante la semana. Yo me dedico a ir contestándoles y comentándoles los errores y aciertos encontrados y a ayudarles para proceder a la elección de la respuesta correcta. En este sentido, muchas veces los errores en la elección están motivados por un desconocimiento de alguna expresión o vocabulario útil. Concretamente les ayudo con el vocabulario que ellos consideran importante porque se repite, pero que no entienden.

Se informa a los estudiantes de que deben ser autosuficientes y elegir la manera correcta de contestar a los audios. Se les explica que lo ideal es que los hagan en dos momentos diferentes de la semana. Si la clase es el lunes, les recomiendo que lo hagan el miércoles y el domingo. Si la clase es el miércoles, que lo hagan el viernes y el lunes, etc. Esto es así para que tengan contacto con el español durante tres momentos en la semana y no solo en uno. Eso repercutirá en su fluidez y les hará que no les cueste tanto volver a entender y expresarse en español tras un periodo de una semana. La efectividad del método es evidente: se ha observado que los alumnos que realizan los audios siguiendo estas indicaciones llegan a clase al día siguiente con más capacidad para la comprensión y tardan menos tiempo en volver a activar su comunicación, todo lo cual permite que cada clase realmente vaya elevando el nivel tanto de velocidad como de intercambio comunicativo. Por otra parte, los alumnos van usando en las clases el vocabulario, las expresiones y las frases que han resultado más interesantes durante la audición.

A fin de que el trabajo resulte más efectivo, se les recomienda que trabajen un solo audio y que lo hagan bien, en lugar de que aborden dos de forma apresurada y sin entender nada: para oír bien deben estar tranquilos y motivados. El estrés y la tensión no ayudan a la comprensión oral correcta. Se les permite que contesten a los cuestionarios cuando más tiempo tengan y si no pueden según el procedimiento recomendado, pueden realizarlo durante los periodos vacacionales hasta completarlos. Cada audio supone unos treinta minutos de trabajo, incluida la propia audición, la respuesta a las preguntas y la escritura de consultas y dudas a la profesora. Entiendo que es un tiempo adecuado de dedicación, teniendo en cuenta la cantidad de tareas y asignaturas de los estudiantes. Si esa media hora se lleva a cabo durante dos veces a la semana, su fluidez y capacidad comunicativa se van

incrementando paulatinamente. Aunque, como decimos, se ofrece la flexibilidad para el estudio, respuesta y consultas, aproximadamente el 80 % de los estudiantes ha respondido siguiendo el modelo recomendado.

La comunicación con el alumno es informal y no se limita a marcar aciertos y errores, sino que se trata de una conversación real. Esto mejora mucho su fluidez comunicativa escrita, lo que, como hemos dicho, repercute indirectamente en la comunicación oral que se producirá en la clase.

Durante el periodo vacacional de verano se ha permitido que el alumnado continuara trabajando los audios y cuestionarios que no han terminado o en los que han cometido errores.

Quizá esta fase del trabajo sea la más importante, porque propicia que los alumnos establezcan una rutina de contacto con la comprensión oral, que, de esta forma, no queda delimitada al lapsus de 90 minutos a la semana, importantísima en la enseñanza de lenguas, sobre todo cuando, como es el caso que nos ocupa, los aprendientes se encuentran en un contexto en el que resulta difícil encontrar situaciones de *input* del español, fuera del horario estricto de clases.

Martín Leralta (2012) apoya nuestro *modus operandi*: “... esta labor de detección y apoyo del profesor se vuelve más significativa cuando los «datos» que se toman como diagnóstico de dificultades y estrategias del oyente, se convierten en objeto de reflexión para el aprendiz: por una parte, al hacerle conocedor del sentido del análisis que está efectuando el profesor, se logra su participación en el mismo y, por otra parte, al comunicarle los resultados a los que ha llegado el docente, se le está ofreciendo realmente un *feedback* para la autodirección de sus procesos de escucha”. Se ha dado el caso de algunos alumnos que han realizado la actividad por pareja. Este hecho no desvirtúa el procedimiento. Al contrario, se puede considerar que lo enriquece porque mutuamente se pueden explicar contenidos o aclarar dudas, fomentando más la autonomía discente.

3) En algunas de las clases posteriores se comentan los contenidos comunes en los que ha habido más dificultades a nivel individual o colectivo. Al margen de este procedimiento, el horario de clase se dedica a la práctica de la expresión oral, relacionada con las audiciones trabajadas en casa. Por ejemplo, en una audición destinada a la práctica de los pasados y a entender los momentos especiales en la vida de una persona, los estudiantes realizaron una presentación de una persona especial para ellos. En esta tarea debían usar tanto el modelo del audio, como el vocabulario practicado en clase durante otra sesión para la descripción de personas y objetos.

3. Reflexiones y conclusiones

3.1 Valoración del procedimiento

Al principio del curso hubo reticencias por parte del alumnado, que prefería que junto con las soluciones a las preguntas de cada audición, se entregaran las transcripciones completas del texto en

cuestión. Tal idea contravenía la esencia misma de la destreza. Convertir una clase de comprensión oral en una clase de comprensión escrita no iba a ayudar mucho al alumnado a mejorar en su comprensión auditiva. Esta queja fue disminuyendo y, a fecha de hoy, están totalmente acostumbrados al procedimiento y no echan de menos la falsa ayuda de las transcripciones.

Uno de los efectos positivos de estas actividades es que los alumnos se dan cuenta, conforme avanzan las semanas, de que su nivel de comprensión es mayor del que pensaban. Las dudas resueltas por correo van referidas en muchas ocasiones a errores cometidos en la separación de palabra o reagrupación de sílabas. Monosílabos como imperativos o pronombres pospuestos enclíticos son oídos como parte de palabras que no existen.

La frustración generalizada ante la comprensión auditiva ha decaído considerablemente en el periodo que llevamos implementando esta metodología. Las muestras de apoyo a la misma son patentes por parte del alumnado, que solicitan que se incremente la dificultad para ir acostumbrando el oído.

La fluidez en la comunicación escrita también ha quedado patente. Muchos estudiantes han continuado escribiendo y comunicándose conmigo durante el periodo vacacional y no solo para contestar a los audios, sino para contar experiencias personales o hacer preguntas no vinculadas con las propias audiciones.

3.2 Valoración del error

Al inicio de las sesiones los alumnos estaban más preocupados por responder correctamente a todas las preguntas y tan sólo esperaban la corrección automáticamente para cuantificar errores y aciertos. Al darles la posibilidad de que ellos mismos corrijan con la ayuda personalizada en los correos y considerar sus correcciones como valiosas en el proceso de evaluación, pueden llegar a entender el valor pedagógico del error. Sin esta autocorrección, nunca hubiesen reflexionado sobre el origen de sus propias carencias. El hecho de explicar por qué elegían una opción u otra (indicando a veces que lo hacían al azar) ha resultado ser un elemento muy valioso en el proceso de autoevaluación.

He aquí algunos ejemplos de correos electrónicos de alumnos en los que se perciben sus dudas y avances respecto a las audiciones. Hemos conservado los textos sin editar, ya que son reflejo del nivel de lengua de cada alumno, aunque sí hemos omitido los nombres y las respuestas a los cuestionarios, que son un simple listado de números y letras.

1

“Estas son mis nuevas respuestas para la tarea “experiencias positivas y negativas durante viajes”.

(...)

Y, ¿qué dice la persona en el audio 3 después de “En Perú en dos mil diez fuera más complicada por la.....?”

Creo que estas actividades son un poco difíciles, pero son muy buenas para mejorar mi vocabulario y fluidez”.

En este caso la alumna pide ayuda y reflexiona sobre su aprendizaje y, aunque asume la dificultad inicial, valora positivamente el contenido de la audición.

2

“5 es muy difícil. Yo escribí las palabras que pude escuchar, revisálas, por favor.

“Del hotel aún no tengo noticias, y de la página me dicen que tengo que cancelarlas serva cancelar la reserva”.

Lo interesante de este ejemplo es la solicitud de ayuda inicial. Esta circunstancia es crucial a la hora de establecer vínculos de confianza, más difíciles de alcanzar dentro y fuera del entorno del aula, por razones de horario.

3

“Hola, Fina:

¿Tienes algún plan especial en estos tres días de descanso? Yo no puedo salir fuera porque hay muchas cosas que debo hacer para los exámenes.

Te envío las soluciones de VIVIR Y TRABAJAR EN OTRO PAÍS. (...)

Esta vez no tengo confianza en mis soluciones. Sentí que eran muy difícil porque en esta audición había muchas palabras que no sabía como “aprovechar” y “licenciar”. Tengo que memorizar más vocabularios españoles.

Cuando escuche la audición por primera vez no pude seleccionar las soluciones. Pero por cuatro o cinco veces, pude entender las audiciones. Me parece que seleccionar solución es difícil aunque pueda entender el contenido de la audición”.

Sorprende un tanto la fluidez y la pregunta a la profesora sobre su disponibilidad. Esto también supone un gran avance en sus capacidades comunicativas escritas y posteriormente orales, que contrasta vivamente con la falta de confianza en su vocabulario.

El alumnado demuestra ser capaz de reflexionar sobre sus carencias e incluso sobre su propio estilo de aprendizaje. Por otra parte, a veces se deduce que la dificultad, más que en la comprensión, está en las preguntas mismas, que les pueden resultar confusas o inadecuadas para su nivel. Esto puede servirnos a los docentes para reflexionar sobre nuestro estilo de enseñanza y las características

de los materiales que ofrecemos.

4

“Creo que estas actividades fueron precisas para mí porque equivocó algunas soluciones, pero pude entenderlas. Pienso que estas me ayudan a mejorar mi capacidad del español.

<las frases y el vocabulario que pienso que son importantes en enunciación>

•Hace tiempo que te no veo.

•Anda.

•¿Qué tal el sábado ?

•¿Te va bien ?

Yo creo que estos son importantes pero no puedo entender la significa de “Anda.” ¿Es correcto mi dictado?, y entonces ¿qué significa?”.

Este caso nos indica que el alumno comienza a comprender que no es tan importante equivocarse como aprender a usar las expresiones. Además, denota que son los mismos alumnos quienes saben detectar las más importantes.

5

“Soy más débil en entender las conversaciones cortas como ésta, pues es difícil imaginar la escena.

Yo creo que las tareas y la clase de usted son muy eficientes para nosotros porque tenemos muchas clases que leemos español, pero no hay muchas ocasión que escuchamos y hablamos español.

Por eso, sea difícil o no sea, dárnosla es muy importante.

A veces no puedo hacer una buena conversación con usted, pero porque no me interesa la clase sino estoy nerviosa pensando que cómo hablo español bien.

Tengo que escuchar muchas conversación españoles y imaginar varias situación sin confundirme.

¡Muchas gracias por la clase de usted!”

He aquí un caso de autoconocimiento y fluidez en la expresión. Incide en varios asuntos de especial interés, como la falta de *inputs* de español y la insuficiencia parcial de la clase propiamente dicha, que queda suplida por nuestro sistema externo de comunicación.

3.3 Conclusiones y valoración general

1.- Los alumnos de primero han funcionado mejor que los de segundo, al estar menos acostumbrados a otras metodologías para la comprensión oral, en las que los textos de las audiciones se entregan por escrito. No obstante, poco a poco van manifestando su confianza en nuestro sistema.

2.- El alumnado japonés está perfectamente capacitado para desarrollar convenientemente su competencia en comprensión y expresión oral, contrariamente a ciertas ideas preconcebidas, derivadas de supuestos condicionamientos culturales.

3.- En vacaciones la participación ha sido escasa, aunque se ha visto incrementada al final del periodo. Quizá deberíamos mejorar en este aspecto para que la continuidad no se viera interrumpida tan intensamente.

4.- En el segundo semestre se completarán situaciones y temas que les permitan enfrentarse totalmente a cualquier prueba del nivel marcado en la programación.

5.- También habrá un cambio en el procedimiento, debido a la creciente dificultad. Con el alumnado de primero se procederá a realizar actividades previas en clase para que puedan activar y aprender el vocabulario y los contenidos necesarios para las nuevas audiciones. Igualmente haremos con los alumnos de segundo curso, pero se insistirá previamente en los contenidos en los que han presentado más problemas. Por ejemplo, se ha observado una deficiencia en ciertas funciones comunicativas, en frases típicas y expresiones necesarias para el normal desenvolvimiento en la vida diaria.

En resumen, la metodología que proponemos consigue que los alumnos:

- se expresen con mayor naturalidad y fluidez.
- disminuyan el nivel de estrés ante la comprensión y expresión oral.
- incrementen su confianza en el uso oral del español.
- accedan a los núcleos temáticos de vocabulario que propone en Instituto Cervantes.
- muestren más interés por los temas y por las expresiones y vocabulario que se necesitan para desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana.

Bibliografía

EFECOM,

- 2018 “Japón introducirá robots con inteligencia artificial en la escuela para que los niños mejoren su inglés”, *El economista*, <http://www.economista.es/tecnologia/noticias/9338228/08/18/Japon-introducira-robots-con-inteligencia-artificial-para-que-los-ninos-mejoren-su-ingles.html>

García Naranjo, Josefa

- 2000 “Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela*, nº 47, Madrid, S.G.E.L., 2000.

- 2012 “Sobre el aprendizaje del español en Japón y en España”, volumen XXIV del Congreso de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, (CANELA), celebrado en la Universidad de Nanzan los días 19 y 20 de mayo de 2012.

García Sanz, Enma

- 2018 “La autoevaluación en la comprensión y expresión oral: análisis de sus criterios desde la perspectiva del discente”, <https://marcoele.com/palabraclave/comprehension-oral/>

Instituto Cervantes

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/como>

Martín Leralta, Susana

- 2012 “Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE”, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/03_martin.pdf

Torikai, Kumiko

- 2018 “Los japoneses y el inglés 1: el legado de una larga sucesión de reformas”, *Nippon.com*, <https://www.nippon.com/es/currents/d00412/>