

XI JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Retos de futuro en la enseñanza superior:
Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica



ISBN: 978-84-695-8104-9

XI JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Reptes de futur en l'ensenyament superior:
Docència i investigació per a aconseguir l'excel·lència acadèmica

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-695-8104-9

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Aprender colaborando: Estrategias de aprendizaje colaborativo integradas en el aula universitaria

M. Martínez Lirola¹, P. Català Cobos², M. Díaz Soria²

¹Departamento de Filología Inglesa

Universidad de Alicante

Research Fellow, Departamento de Lingüística, University of South Africa (UNISA)

²Departamento de Filología Inglesa

Universidad de Alicante

RESUMEN

El aprendizaje tradicional se caracteriza por ser autónomo, individual, altamente teórico y por la utilización de la lección magistral como método principal de enseñanza. Sin embargo, optar por una metodología activa en la que se fomente el aprendizaje colaborativo tal y como se presenta en este artículo, contrarresta el carácter pasivo de las/os alumnas/os otorgándoles protagonismo, los anima a comprometerse y a responsabilizarse de su aprendizaje.

Para preparar este artículo se elaboró una encuesta para los estudiantes de la Licenciatura en Filología Inglesa, en concreto de los matriculados en la asignatura troncal Lengua Inglesa IV durante el curso 2011-2012. Analizar los resultados de la encuesta tiene como finalidad conocer las opiniones del alumnado sobre el desarrollo y la organización de actividades cooperativas que fomenten la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos sobre el aprendizaje colaborativo han sido satisfactorios; el alumnado lo valora de forma positiva no sólo para el aprendizaje teórico de conceptos, sino también como simulación de actividades que le sirvan para su incorporación al mercado laboral. Este trabajo explica no sólo las ventajas, sino también las dificultades que presenta este tipo de aprendizaje en el alumnado e igualmente en los docentes.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, EEES, competencias, destrezas, proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

El modelo de Universidad propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva consigo la necesidad de enseñar por medio de metodologías activas que permitan al alumnado ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Durán et al., 2004; Martínez Lirola, 2007). Esto implica cambios en los papeles del profesorado y del alumnado, es decir, los docentes no se consideran como transmisores del conocimiento sino diseñadores de experiencias intelectuales para sus estudiantes (Smith y McGregor, 1992). Por otro lado el alumnado es activo en su aprendizaje, tal y como señala Morales Vallejo (2008: 22):

“Una enseñanza centrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje y un enfoque profundo en su estilo de aprendizaje (como, por ejemplo, no utilizar la memoria en vez de la comprensión), pero en definitiva, y a la hora de la verdad, lo que el alumno haga, y su actitud general hacia el estudio, no va a depender de las orientaciones que vengan de instancias superiores ni de nuestras exhortaciones, sino de nuestras demandas y exigencias, de la tónica de nuestras clases, de las oportunidades de aprendizaje que les presentemos.”

En este artículo proponemos el aprendizaje colaborativo como metodología activa (Johnson y Johnson, 1998, 2004; Millis y Rhem, 2004; Saura y del Valle, 2012) que lleva consigo trabajar en grupos de modo que se desarrolla esta competencia así como otras que demanda el mercado laboral: capacidad de liderazgo, asumir responsabilidades, compartir las tareas, etc. De este modo se fomenta la creatividad y la capacidad crítica, en palabras de Jean Piaget: “La meta principal de la educación es desarrollar hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que pueden verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.” (Jean Piaget, citado por Ginsburg, 1989).

El trabajo colaborativo constituye una técnica didáctica básica a la hora de fomentar el respeto a la diversidad y ha mostrado su eficacia para educar en actitudes positivas hacia el estudio y los compañeros (Traver y García, 2006), cuanto menos si

observamos que los miembros del grupo han de aunar sus criterios para alcanzar los objetivos marcados con cualquier tarea. Además, los miembros del equipo en cuestión deben detectar por sí mismos cuáles son los talentos de cada cual y las carencias que a primera vista pueden afectarles, de manera que la dedicación prestada por cada uno de ellos resulte fructífera al materializarse el resultado final.

Es decir, los estudiantes deben depender clara e inequívocamente de sí mismos para regirse y desarrollar la tarea del modo que estimen que se adapta más a ellos, es más, la transferencia de la responsabilidad del aprendizaje del profesorado al alumnado ayuda a los estudiantes a ser autónomos, a expresarse bien y a madurar social e intelectualmente, y también a aprender lo esencial de una disciplina, no como datos concluyentes, sino como resultado de un proceso social disciplinado de investigación (Bruffee, 1995).

En ese sentido, lo que se pretende es conseguir que las diferencias entre los que forman parte de un grupo funcionen como base para un efecto de puesta en común óptimo, sin que por ello el funcionamiento grupal quede bloqueado ni mermado. Así pues, el nivel de madurez exigido para tal fin ha de potenciarse al máximo, lo cual contribuye de manera considerable en el aprendizaje autónomo de los integrantes del equipo. Asimismo, se ha demostrado que los estudiantes que trabajan en grupos de aprendizaje aprecian más al profesor y consideran que éste los apoya y los acepta más, tanto en el plano personal como en el académico (Fiechtner y Davis, 1992).

Por otro lado, cabe recordar que las diferencias constituyen una fuente de enriquecimiento para alumnas/os que se convertirán en futuros profesionales; ya que la situación a la que se enfrentan se simula a la de los distintos tipos de personas que probablemente vayan a encontrarse en su entorno laboral (Ortiz Oría, 1991).

2. MÉTODO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La Universidad de Alicante y, en concreto, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) han prestado atención a la importancia del aprendizaje colaborativo (véase la monografía coordinada por Gómez Lucas y Álvarez Teruel en el año 2011). Nuestro grupo de investigación publicó el siguiente trabajo en dicha monografía: “EEES y motivación del alumnado en el aprendizaje de inglés” (Martínez Lirola y Crespo, 2011).

Además, los siguientes trabajos se presentaron en las jornadas sobre redes de investigación en docencia que el ICE organiza desde hace varios años: “Ejemplos

concretos en trabajo colaborativo en Filología Inglesa: ventajas e inconvenientes” (Martínez Lirola y Llorens, 2011) y “El trabajo colaborativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario” (Martínez Lirola y Llorens, 2012)

Para llevar a cabo este estudio, además de llevar a cabo una revisión bibliográfica de los principales trabajos relacionados con el aprendizaje colaborativo se preparó una encuesta (véase anexo 1) de 13 preguntas con el fin de conocer las opiniones del alumnado sobre las actividades colaborativas llevadas a cabo en la asignatura Lengua Inglesa IV.

3. RESULTADOS

El número total de personas encuestadas ha sido 45 estudiantes de cuarto de Filología Inglesa matriculados en la asignatura Lengua Inglesa IV durante el curso académico 2011-2012, en concreto 15 pertenecientes al grupo 1 y 25 pertenecientes al grupo 2. Los principales resultados que se desprenden de dicha encuestas son los que se detallan a continuación.

En primer lugar, casi la totalidad de los encuestados (todos menos uno) coinciden en que trabajar por grupos en el aula es un excelente método, debido a que el modo de trabajar en el mercado laboral es de alguna manera similar. Es evidente que la vida laboral de una persona está inextricablemente ligada a la de otras: en la gran mayoría de los puestos de trabajo se forma parte de una cadena en la que todos y cada uno de los miembros hacen su función (bien sea en un colegio o instituto, en una empresa, etc.) Así, esta experiencia de aprendizaje colaborativo en el aula puede servir como proyección para un futuro laboral relativamente cercano.

Para llevar a cabo la experiencia del aprendizaje colaborativo, se llevaron a término una serie de actividades a lo largo de todo el curso: a) presentaciones orales; b) debates; c) preparar un texto de Martin Luther King por grupos; d) participar en Facebook; y e) discutir las clasificaciones de tipos de textos propuestos por diferentes autoras/es. La segunda pregunta se centra en dichas actividades, e intenta esclarecer cuáles fueron las que más aportaron al alumnado. En la gráfica que sigue se muestran los resultados:



Gráfica 1. Actividades colaborativas llevadas a cabo en el aula.

La gran mayoría del alumnado encuestado votó por las presentaciones orales (39); un poco más de la mitad se decantó al mismo tiempo por los debates (24); 7 eligieron la participación en Facebook y 6 la discusión de las clasificaciones de tipos de textos. Por último, tan sólo 2 eligieron la preparación del texto de Martin Luther King por grupos.

Una de las contrariedades más comunes del trabajo colaborativo es la dedicación y la inversión de tiempo que conlleva. Así pues, se consideró oportuno incluir una pregunta en la que se preguntara acerca del número de horas aproximado que se dedicó al trabajo en grupo fuera del aula en las tareas señaladas.



Gráfica 2. Dedicación en horas al trabajo en grupo fuera del aula.

Este gráfico nos muestra que 16 alumnos emplearon más de 10 horas y 12 emplearon más de 5 horas. 5 de los encuestados necesitaron más de 15 y más de 20 horas y solamente a 2 les bastó con menos de 5. De esta forma, se puede observar un balance más o menos palmario.

En la pregunta número 4, *¿Qué prefieres: elegir tú las/os compañeras/os de grupo o que los elija la profesora por ejemplo por orden de lista?*, el 90% optó por la primera opción y el 10 % restante optó por la segunda. Los motivos expuestos para explicar la elección coincidían de manera general: los que preferían elegir a las/os compañeras/os aseguraban que así podrían trabajar mejor, ya que elegirían gente a la que conocieran y con la que no tuvieran mucha disparidad en sus puntos de vista, y los que preferían que la elección fuera responsabilidad de la profesora abogaban el hecho de que permitiría relacionarse con compañeras/os diferentes a los que no conoces y la realidad de que en la vida no siempre o casi nunca puedes elegir, un punto realmente sugestivo a tener en cuenta.

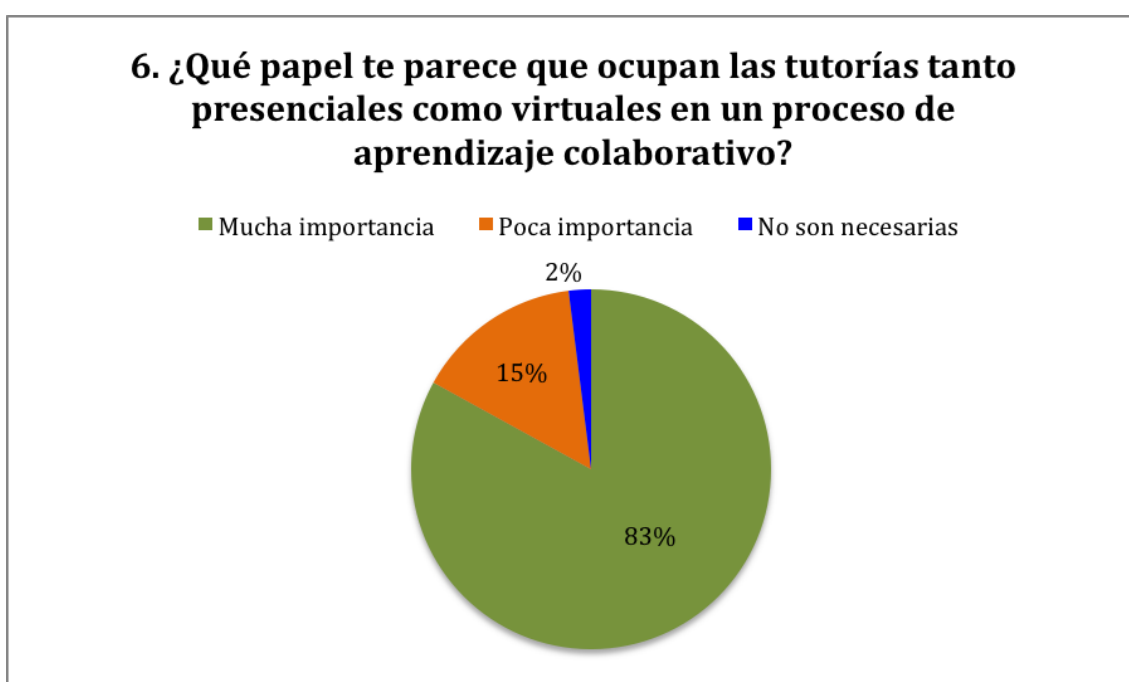
La siguiente pregunta se centra en las destrezas. De este modo, se pregunta al alumnado qué destrezas considera que se trabajan mejor con el método de aprendizaje colaborativo (ver la gráfica 3); un 58% considera que el aprendizaje colaborativo es adecuado para trabajar tanto las destrezas orales como las escritas, mientras que un 40% de los encuestados se inclinan por las destrezas orales exclusivamente. Finalmente, sólo un 2% eligió las destrezas escritas exclusivamente.



Gráfica 3. Las destrezas y el aprendizaje colaborativo.

Como ya se ha indicado en el apartado de “Marco teórico y objetivos”, la renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad requiere que, tanto el alumnado como el profesorado, adopten nuevos roles en el aula.

La pregunta número 6 se centra en uno de los roles que el profesorado asume: el de tutor o facilitador del aprendizaje. Concretamente, se pregunta a los alumnos que expresen el nivel de importancia que le otorgan tanto a las tutorías presenciales como a las virtuales en el proceso de aprendizaje colaborativo. Observemos la siguiente gráfica:



Gráfica 4. Importancia de las tutorías en el aprendizaje colaborativo.

Una mayoría abrumadora reconoce que el papel de las tutorías es primordial, frente a un 15% que las consideran poco importantes y un 2% que, directamente, prescindiría de ellas.

Pero, ¿cuál sería el nivel adecuado para introducir los trabajos en grupo? Según los estudiantes encuestados, el proceso de aprendizaje colaborativo es adecuado para cualquier nivel estudiantil (35) y también coinciden en la relevancia de potenciar el espíritu crítico y colaborativo desde edades tempranas (esto es, primaria). En este sentido, Saura y del Valle (2012) señalan que en contextos educativos marcados por estas formas de abordar el aprendizaje, los alumnos construyen, descubren, transforman

y extienden el conocimiento, dado que la experiencia de explicarse unos a otros obliga a reformular el aprendizaje para volverlo a explicar al grupo de iguales. Y el grupo de iguales recibe, desde las claves de la misma edad, mejor la enseñanza. Tan sólo dos estudiantes difieren: ambos consideran que el trabajo en grupo es más pertinente en niveles de educación superiores, es decir, secundaria y universidad. Por otro lado, la mayoría de los alumnos (33) opinan que el trabajo colaborativo podría ser aplicado en cualquier asignatura Filología Inglesa y, a su vez, en cualquier carrera. 3 de ellos se decantan por aplicarlo más bien en las asignaturas más teóricas y 4 de ellos prefieren su aplicación en las asignaturas más prácticas.

El aprendizaje colaborativo, como ya se ha dejado entrever con anterioridad, conlleva una serie de ventajas y una serie de inconvenientes. También se preguntó a los alumnos acerca de esta cuestión y los principales resultados obtenidos son los que se enumeran a continuación:

<i>Aspectos positivos observados en el aprendizaje colaborativo</i>	<i>Aspectos negativos observados en el aprendizaje colaborativo</i>
Mejora la capacidad de comunicación y liderazgo	Dificultades para quedar (gente de diferentes lugares, gente con otras responsabilidades ajenas a la universidad, etc.)
Ayuda a vencer el miedo a hablar en público y se adquiere confianza	Diferencias con los compañeros, que pueden desembocar en conflictos.
Se aprende a ser flexible y tolerante	Falta de cooperación por parte de algunos miembros
Se aprenden mejor los conceptos estudiados	
Compartes experiencias y opiniones	
Resulta más ameno que el trabajo individual	
Se aprende a organizarse	
Conoces compañeros nuevos	
Se divide el trabajo	
Te enseña a reforzar estrategias de	

negociación, adaptación y la capacidad de solucionar problemas	
Se aprende de los demás	

Tabla 1. Aspectos positivos y negativos en el aprendizaje colaborativo según el alumnado encuestado.

Estas respuestas nos llevan a la conclusión de que los resultados han sido altamente satisfactorios, pues salta a la vista que los aspectos positivos son bastante más numerosos que los negativos.

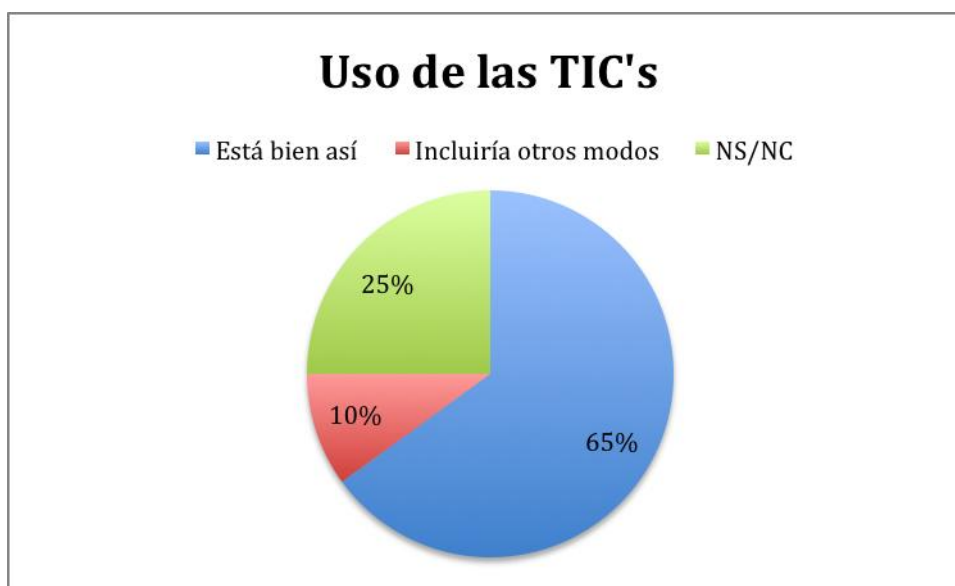
Cabe mencionar también que se incluyeron tres preguntas con respecto a un videojuego creado por un profesor del departamento. En general, y debido a su carácter lúdico, la gente lo acogió con agrado, pues lo consideraron original, pero presentaba bastantes problemas a la hora de jugar, ya que se trataba de un videojuego recientemente diseñado y, por consiguiente, con algunos aspectos pendientes de mejorar. Se les pedía a los alumnos que pudieron jugar, aunque sólo fuera momentáneamente, que marcaran qué aspectos aprendieron con el manejo del videojuego, de entre los siguientes (obviamente podían elegir más de una opción): a) vocabulario; b) mejorar las destrezas de escucha; c) pronunciación; y d) otras. Estos fueron los resultados:



Gráfica 5. Aprendizaje derivado del uso del videojuego.

23 personas señalaron que aprendieron vocabulario y 22 indicaron que el videojuego les sirvió para mejorar sus destrezas de escucha. A 6 personas les ayudó con su pronunciación y otras 3 marcaron la opción “otras”, especificando que el videojuego les ayudó a “gestionar el tiempo a la hora de realizar el ejercicio”, y a “mejorar la concentración y la rapidez”.

Ya por último, en la pregunta 14 se preguntaba la opinión del alumnado acerca de las TIC's y si se creía conveniente o necesario incluir algo más al respecto en la asignatura de Lengua Inglesa IV o no.



Gráfica 6. Las TIC's en Lengua Inglesa IV.

Un 65% de los encuestados consideró que la asignatura estaba perfecta en lo que al uso de TIC's se refiere y que no añadiría nada más. Un 25% prefirió no contestar y el 10% restante hizo algunas propuestas complementarias a las TIC's ya utilizadas, entre las que se encontraban “trabajos en grupo y deberes por internet”, “darle más uso al videojuego” o la “utilización del *Skype* para contactar con alumnas/os nativas/os”.

4. CONCLUSIONES

El aprendizaje colaborativo concede importancia al alumnado en el proceso de aprendizaje, de modo que el profesorado y el alumnado comparten la responsabilidad. Aún teniendo el profesorado un papel secundario, resulta sorprendente la importancia que las alumnas y alumnos otorgan a las tutorías virtuales y/o presenciales en el aprendizaje colaborativo (vid gráfica 4).

Este tipo de aprendizaje está diseñado para asimilar la teoría de manera interactiva y práctica, al contrario del aprendizaje tradicional que fomenta la enseñanza pasiva con el objetivo de aprobar el examen. Sin embargo, un 58% de las alumnas y alumnos encuestados (Ver gráfica 3) considera que este tipo de aprendizaje es adecuado para trabajar tanto las destrezas orales como las escritas. Del mismo modo, resulta más beneficioso que el aprendizaje tradicional en el sentido de que los alumnos consiguen asimilar mejor los conceptos estudiados, desarrollar la habilidad para exponer su trabajo al resto de compañeros y reforzar estrategias de negociación, adaptación y la capacidad de solucionar problemas, algo que prima a la hora de enfrentarse a una situación real en el mundo laboral.

Es probable que algunas alumnas y alumnos no perciban una compensación directa en la evaluación del trabajo grupal de forma individual. No obstante, mediante el aprendizaje colaborativo, además de aprender los conceptos teóricos presentados en el *syllabus* de la asignatura, el alumno aprende a trabajar con otros compañeros y a desarrollar ciertos aspectos de su personalidad que sólo se dan en este tipo de aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bruffee, K. A. (1994). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Durán Martínez, R., Sánchez-Reyes Peñamaría, S. y Beltrán Llavador, F. (2004). *La formación del profesorado en lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Almar.
- Fiechtner, S. B. y Davis, E.A. (1992). "Why some groups fail? A survey of students' experiences with learning groups". En Goodsell, A. S., M. R. Maher y V. Tinto (eds.) *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: Syracuse University; 86-101.
- Gómez Lucas, M. C. y Álvarez Teruel, J. D. (coords.) (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- Ginsburg, H. (1989). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México D.F: Hall Hispanoamérica.
- Johnson, D.H. y Johnson, F.P. (1998). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Minnesota University: Allyn and Bacon.

- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. California: Corwin Press.
- Martínez Lirola, M. (2007). “El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo”. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7: 31-43.
- Martínez Lirola, M. y Crespo, E. (2011). “EEES y motivación del alumnado en el aprendizaje de inglés”. En Gómez Lucas, C. y S. Grau Company (coord.) *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. II. Alcoy: Marfil; 661-677.
- Martínez Lirola, M. y E.M. Llorens (2012). “El trabajo colaborativo en Filología Inglesa y Traducción e Interpretación: explorando la opinión del alumnado universitario”. En Tortosa, M.T, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante; 655-670.
- Martínez Lirola, M. y E.M. Llorens (2011). “Ejemplos concretos en trabajo colaborativo en Filología Inglesa: ventajas e inconvenientes”. En Tortosa, M.T, J.D. Álvarez y N. Pellín (coords.) *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, 16 y 17 de junio 2011.
- Millis, B. J. y Rhem, J. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education. Across the Disciplines, across the Academy*. Virginia: Stylus Publishing.
- Morales Vallejo, Pedro (2008). “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender” En Prieto Navarro, Leonor (coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro; 17-29.
- Ortiz Oria, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Saura, D. y del Valle Antolín, J. (2012). Implantación del modelo de aprendizaje colaborativo en Secundaria Obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (eds.) *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: Aquilafuente; 85-95.
- Smith, B.L., y Macgregor, J.T. (1992). “What is Collaborative Learning?” En Goodsell, A. S. M. R. Maher y V. Tinto (eds.) *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: Syracuse University; 10-30.

Traver Martí, J.A. y García López, R. (2006). “La Técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia, compromiso ético y la solidaridad en la enseñanza universitaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40. Recuperado el 7 de enero de 2013 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf>

Anexo 1: ENCUESTA SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

1. ¿Crees que trabajar por grupos en clase tiene una relación con el modo de trabajar en el mercado laboral?

Sí

No

¿Por qué?

2. ¿Cuáles de las actividades colaborativas llevadas a cabo en la asignatura Lengua Inglesa IV te han aportado más?

- Presentaciones orales
- Debates
- Preparar el texto de Martín Luther King por grupos
- Participar en facebook
- Discutir las clasificaciones de tipos de textos propuestos por diferentes autoras/es

3. ¿Cuánto tiempo le has dedicado al trabajo en grupo fuera del aula en horas?

- Más de 20 horas
- Más de 15 horas
- Más de 10 horas
- Más de 5 horas
- Menos de 5 horas

4. ¿Qué prefieres:

- Elegir tú las/os compañeras/os de grupo
- Que los elija la profesora por ejemplo por orden de lista?

¿Por qué?

5. ¿Consideras que el aprendizaje colaborativo es más adecuado para trabajar

- las destrezas orales
- las destrezas escritas
- ambas de igual modo?

6. ¿Qué papel te parece que ocupan las tutorías tanto presenciales como virtuales en un proceso de aprendizaje colaborativo?

- Mucha importancia
- Poca importancia
- No son necesarias

7. ¿Consideras que trabajar por grupos es pertinente en primaria, secundaria y universidad o es más adecuado en algún nivel educativo específico?

8. ¿Recomendarías el trabajo colaborativo como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas de la carrera o en algunas en concreto

¿En cuáles? ¿Por qué?

9. Principales aspectos positivos que observas en el aprendizaje colaborativo.

10. Principales aspectos negativos que observas en el aprendizaje colaborativo.

11. Con respecto al videojuego: ¿qué es lo que más te ha gustado de realizar esta actividad autónoma?

12. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

13. ¿Qué consideras que has aprendido con él?

- Vocabulario
- Mejorar las destrezas de escucha
- Pronunciación
- Otras (especificar)