Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1161-1171

Evaluación del empleo de la lengua meta en el aula de español por parte de docentes no nativos desde el punto de vista del alumnado

Kazuko Yonekawa Takagi
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. Marco teórico

1.1. ¿Prohibir o consentir el empleo de la L1?

Desde el principio de los años ochenta la discusión sobre el uso de la lengua materna del aprendiz en las aulas de lenguas extranjeras empezó a llamar la atención de muchos investigadores del campo tanto de la adquisición de segundas lenguas como de la didáctica. En consecuencia, minimizar o erradicar la utilización de la lengua propia del alumnado adquirió un mayor protagonismo en la investigación y en la práctica docente. Krashen y Terrel (1983) apoyaron el enfoque natural basado en el uso exclusivo de la lengua que se aprende, síntesis muy ligada a la teoría del *input*. Por su parte, Macaro (2001: 535) señala la existencia de tres posturas en los debates descritos:

1 La postura virtual (*The Virtual Position*): la clase de lengua extranjera se plantea como si los alumnos virtualmente estuvieran en el país donde se habla la lengua meta con el objetivo de excluir la primera lengua. No existe ninguna razón didáctica para emplear la L1, por lo que es posible prescindir de ella siempre que el profesor posea las habilidades necesarias para tal fin;

2. La postura máxima (*The Maximal Position*): no hay razón pedagógica para utilizar la L1. Sin embargo, no existe un paradigma perfecto de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, los profesores han de recurrir a ella;

3. La postura óptima (*The Optimal Position*): hay cierto valor didáctico en el uso de la L1, puesto que puede mejorar algunos aspectos del aprendizaje. Por ello, debe haber una constante exploración de los principios pedagógicos que regulen cuándo y cómo se justifica su empleo en el aula de idiomas.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los defensores de la postura virtual argumentan que el uso de la L1 por parte de los profesores alarga el período de tiempo que el aprendiz necesita para poder comunicarse en la L2. Esta afirmación se fundamenta en la idea de que cuanto menos se apoye el aprendiente en su L1, mejor. De esta forma, creen que el uso exclusivo de la L2 aumenta el *input,* al mismo tiempo que ofrece al alumno oportunidades para la comunicación en la lengua que aprende. No solo desde el punto de vista académico sino también desde la perspectiva social, política y comercial dicha postura fue respaldada por el movimiento *English-Only*, que descartaba cualquier uso de la L1 en el aula incluso para contrastar la L1 y la L2.

Además, hay otras justificaciones para mantener la postura virtual: 1) por considerar que el empleo de la L1 podría provocar confusiones y errores lingüísticos; 2) por reaccionar contra el tradicional método de enseñanza Gramática-traducción, y, 3) por la tendencia a la publicación de materiales monolingües (Martín Martín, 2004). Tanto los defensores de la postura virtual como los de la máxima tratan la lengua del discente como un factor que obstaculiza el aprendizaje de la L2. Sus conclusiones hacen creer que el cambio de código L1-L2 por parte del estudiante es una muestra de déficit y falta de competencia comunicativa (Galindo Merino, 2011: 172).

1.2. Reconocimiento del valor de la L1

En los años posteriores al período de la postura excluyente de la lengua del aprendiz, Auerbach (1993) revisa la validez de la defensa en las aulas monolingües de inglés y, con su trabajo, se abre un debate de una dimensión mayor que combina la teoría y la aplicación a la práctica. Pone de relieve la existencia de contextos de enseñanza de las lenguas extranjeras en los que la prohibición de la L1 de los aprendientes influye negativamente porque limita la libertad de expresión. A partir de ese momento, el tema adquiere un cariz sociocultural y, hoy en día, sigue teniendo más valor todavía. Sobre todo, en contextos heterosiglóticos o en las áreas geográficas donde hay un problema importante educativo y de exclusión social, por ejemplo, en las clases de español para inmigrantes.

La filosofía que confiere al alumnado un papel central en el proceso de aprendizaje manifiesta la importancia de conocer el trasfondo cultural y lingüístico, siendo uno de los factores del éxito en la creación del entorno eficiente para el aprendizaje. En ese término apoyamos la postura de optar por una clase de lenguas extranjeras democrática e inclusiva, al mismo tiempo que defendemos la importancia de la diversidad del contexto de investigación.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3. ¿La clase de español siempre en español?

La mayoría de las investigaciones acerca del uso de la L1 se ha desarrollado a partir de un supuesto común: en el aula de lenguas extranjeras, lo normal es impartir las clases en la lengua que se aprende. Bajo esta suposición, la cuestión es si se debe prohibir la L1 u otorgar cierto grado de valor a la L1.

Este supuesto no se aplica en las prácticas reales en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en un contexto donde existe una sola lengua oficial, compartida por el docente usuario competente (UCE) y el discente, y donde están claramente diferenciadas las labores docentes del profesorado nativo de español (UNE) y UCE[1], como es el caso de Japón.

En este entorno heterosiglótico, el planteamiento de la alternancia lingüística muestra un aspecto distinto. En el caso concreto de las universidades japonesas, el empleo de la L1 en el aula de lenguas extranjeras está históricamente muy presente y, para algunos docentes UCE, es la única opción de instrucción. Las razones que hipotéticamente explican este fenómeno son: 1) la falta de necesidad de la utilización de la L2 para alcanzar el objetivo centrado en la gramática en el curso impartido por el docente UCE; 2) las creencias que poseen los profesores UCE sobre el uso de la L1 y de la L2, y, por último, 3) la separación de la labor docente entre los profesores UNE, que se dedican a enseñar la parte práctica y la comunicación en la lengua, y los UCE, encargados de la parte formal de la lengua. Como resultado, la instrucción y la evaluación de la competencia oral se les atribuye exclusivamente a los docentes UNE (Yonekawa Takagi, 2017).

Japón no es el único ejemplo que justifica las investigaciones sobre el uso de la L2 en el aula. Djandue (2014), en su estudio sobre las dificultades de los profesores marfileños, explica que el contexto de enseñanza de español presenta un carácter altamente formal y artificial, dificultando el aprovechamiento de los beneficios para emplear la L2 en el aula. Los resultados muestran, por un lado, las creencias y percepciones del rechazo por parte de profesores y formadores sobre la exigencia de utilizar el español en clase; y, por otro, las dificultades prácticas para la explicación gramatical y de *vocabulario abstracto* y, también, la falta de competencia de los docentes en la lengua que enseñan. En este caso, igual que en Japón, la discusión no es tanto encontrar un parámetro ideal del cambio de código entre la L1 y la L2 sino cómo conseguir que el docente UCE emplee la L2 como herramienta eficaz de instrucción.

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 Utilizamos estas siglas en lugar de los términos *nativo* y *no nativo* y así evitar el empleo del adverbio *no* con connotación negativa (Yonekawa Takagi, 2017).

1.4. Profesor no nativo: ¿solo para enseñar gramática?

La teoría del *input* de Krashen (1982) formula la necesidad de la exposición a la L2 como una condición imprescindible para la adquisición de la lengua extranjera. De esta forma, el alumno sabrá desenvolverse en la lengua meta como resultado de la asimilación de la información comprensible y de la constante verificación entre la forma lingüística y su significado. Y no solo el *input* sino también la combinación con el *output* —es decir, la interacción con el interlocutor— posibilitan que el aprendiz negocie la forma y el significado para ir modificando sus hipótesis formuladas a partir del *input* anterior y llegar a resolver los problemas de comunicación.

Ahora bien, desde el punto de vista de la corrección lingüística del *input,* presumiblemente los profesores UNE poseen mayor facilidad sobre el manejo de la lengua. Al mismo tiempo, permite suponer que el docente UCE carece de intuición lingüística para ofrecer a los estudiantes *input* de la L2 socioculturalmente adecuado.

Los estudios sobre la enseñanza del inglés revelan que la mayoría de los estudiantes prefieren a los profesores UNE para las materias relacionadas con la competencia oral, pronunciación, cultura y civilización. Por otro lado, la mayoría de los alumnos asocian la gramática a los docentes UCE (Chit Cheong, 2009; Mahboob, 2004; Lasagabaster y Sierra, 2005; Rámila Díaz, 2015). Creemos que esta preferencia se debe a que, normalmente, el docente UCE es el responsable de la explicación del sistema lingüístico en la L1 del alumno y del análisis contrastivo entre la L1 y la L2. A través de esta investigación, evaluamos el estado de la cuestión en el contexto japonés.

2. Metodología de la investigación

2.1. Preguntas de investigación

Para conocer el uso que se hace del español en las aulas de las universidades japonesas, hemos formulado las siguientes preguntas de investigación: *En el aula de ELE en Japón, ¿quién utiliza el español?* y ¿q*ué opinan los alumnos sobre la utilización de los profesores UCE de la L2?*

2.2. Elaboración y la administración del cuestionario

Con el fin de recabar la información sobre el empleo de la L2 en el aula universitaria japonesa y para conocer las opiniones del alumnado, elaboramos un cuestionario que incluye 20 preguntas, 8 de escala Likert (de 1 a 5), 6 de respuestas

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

abiertas y otras 6 para conocer el perfil lingüístico del informante. En la elaboración de parte de los ítems del cuestionario nos basamos en los estudios de Zacharias (2003), Tang (2002), Galindo Merino (2004) Rolin-Ianziti y Varshney (2008), que han sido revisados y adaptados a nuestro contexto. En cuanto a la administración del reparto y la recogida del cuestionario, contamos con el apoyo de 6 profesores de tres universidades (a las que nos referiremos como A, B y C) en el área de Tokio. El período de recogida de datos fue entre el mes de junio y julio del año 2017.

En lo referente al idioma del cuestionario, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes pertenecen al nivel inicial, decidimos elaborarlo en japonés. De esta forma procuramos que la reflexión sobre el tema no les supusiera una excesiva carga y pudieran expresarse con mayor facilidad, sin limitaciones por los conocimientos de la lengua que están aprendiendo.

2.3. Participantes

El número de participantes fue de 112 (Véase Tabla 1). Todos, exceptuando los de la carrera de Estudios Hispánicos, provienen de estudios variados como Economía, Ciencias políticas o Informática. Todos están matriculados en cursos que duran 14 semanas y cada clase es de 90 minutos, dos veces por semana, y son impartidas por un profesor UNE y uno UCE. En el caso de las universidades B y C, hay una separación de la labor marcada entre el docente UNE, que se encarga de la parte comunicativa, y el UNE, del aspecto formal de la lengua. En cambio, en la universidad A no hay una separación estricta entre la gramática y la comunicación, y los profesores UNE y UCE siguen el mismo enfoque por tareas con el manual *Aula Internacional 1 (A1)* (Corpas *et al.,* 2013).

Tabla 1
Nivel y número de participantes

	Universidad A	Universidad B	Universidad C	Total
Elemental	54	21		75
Intermedio			37	37
				112

3. Resultados

3.1. Resultados

En primer lugar, respecto al empleo de la L2 para la comunicación entre el profesor UNE y el alumnado (P.1), el 64,3 % respondió que su docente UNE se

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comunica con ellos siempre o casi siempre en la L2. Y el 33 % contestó que el docente UNE lo hace en español y a la vez en otros idiomas. Como resultado, según la percepción de los estudiantes, la mayoría de los docentes UNE se sirve de la L2 para establecer comunicación con los alumnos, excepto el 2,7 % que lo hace muy pocas veces.

Sobre el uso de la L2 por parte de los estudiantes cuando se comunican con el docente UNE (P.2), el 33,0 % contestó que utiliza la L2 pocas veces y el 0,9 %, nunca. El 28,6 % lo hace en la L2 en la mitad de los casos; el 29,5 %, casi siempre, y el 8 % de los participantes, siempre.

En segundo lugar, en cuanto al uso de la L2 por el docente UCE (P.5), el 83 % de los participantes contestó que han oído a los profesores japoneses hablar en español en clase muchas veces (59,8 %) y bastantes ocasiones (23,2 %). Mientras que el 12,5 % lo hace en la mitad de las ocasiones y el 4,5 % señaló que les ha oído usar la L2 pocas veces o nunca. Como es una pregunta sobre la percepción del alumno y no sobre el contenido de la comunicación en español, solo con este dato no podemos deducir que el profesor UCE se comunique en español en las clases o emplee español como lengua de instrucción.

En lo que concierne a la utilización de la L2 por parte del discente para entenderse con su docente UCE (P.6), el 17 % no lo emplea nunca y el 33,9 %, muy pocas veces. Entre estos dos grupos, la cifra alcanza el 50,9 %. Según estos datos, podemos suponer que la mitad de los estudiantes no hablan el español cuando se comunican con los profesores UCE. Señalamos, también, que el 16,1 % del alumnado japonés se comunica con su docente UCE en la L2 siempre o muchas veces y el 33 % lo hace mitad en la L1 y la L2.

Cabe destacar la respuesta de las preguntas sobre el deseo del uso de la L2 por parte del docente UCE (P.8): más de la mitad, el 56,3 % de los participantes, prefiere que los profesores japoneses nunca o pocas veces hablen en la L2 en las clases. Al 37,5 % le gustaría que en clase se utilizara la L1 y la L2. Y solo el 6,3 % quiere que el docente japonés utilice el español en el aula.

Las respuestas de la pregunta acerca de la efectividad del uso de la L2 para el aprendizaje (P.12) contradicen el rechazo al empleo de la L2 por el docente UCE (P.8). El 64,3 % de los aprendices piensa que sería mejor *aprender español en español*. El 25,9 % defiende el uso mixto de la L1 y la L2 y, el 9,8 % lo ve poco positivo.

En la tabla 2 exponemos el resultado de las preguntas 1, 2, 4, 5, 6, 8, 11 y 12 de la escala Likert (de 1 a 5) sobre el empleo de la L2 en el aula. Las cinco escalas representan lo siguiente: 5 (100 %, siempre), 4 (75 % casi siempre), 3 (50 %, la mitad de los casos), 2 (25 % pocas veces) y 1 (0 % nunca).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2
Resultado de las preguntas acerca del uso de la L2

		5 (100 %)		4 (75 %)		3 (50 %)		2 (25 %)		0 %	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P.1	¿Tu profesor nativo se comunica contigo en español?	27	24,1%	45	40,2 %	37	33,0 %	3	2,7 %	0	0 %
P.2	¿Te comunicas con tu profesor nativo en español?	9	8,0 %	33	29,5 %	32	28,6 %	37	33,0 %	1	0,9 %
P.4	¿Tu profesor japonés se comunica contigo en español?	3	2,7 %	24	21,4 %	61	54,5 %	23	20,5 %	1	0,9 %
P.5	¿Has visto u oído alguna vez a los profesores japoneses hablar en español?	67	59,8 %	26	23,2 %	14	12,5 %	3	2,7 %	2	1,8 %
P.6	¿Te comunicas con tu profesor japonés en español?	3	2,7 %	15	13,4 %	37	33,0 %	38	33,9 %	19	17,0 %
P.8	¿Quieres que el profesor japonés utilice el español en clase?	1	0,9 %	6	5,4 %	42	37,5 %	47	42,0 %	16	14,3 %
P.11	¿Crees que es mejor aprender español con un profesor nativo para mejorar tu español?	17	15.2 %	39	34,8 %	46	41,1 %	8	7,1 %	2	1,8 %
P.12	¿Crees que aprenderías mejor si tu clase de español fuera en español?	26	23,2 %	46	41,1 %	29	25,9 %	9	8,0 %	2	1,8 %

3.2. Observación

Analizado los datos, interpretamos que los estudiantes entienden que el manejo de la L2 por el docente UNE es algo natural y lo dan por sentado. En parte se debe a que el docente UNE normalmente se encarga de las actividades relacionadas con la práctica oral de la lengua. Por ello, ser profesor nativo tiene legitimada la utilización de la L2 y los alumnos esperan que actúe así. Además, tienen la percepción de que el empleo de la L2 es una estrategia efectiva para el aprendizaje en la clase del docente UNE.

EXEMPLAR AUTORA USC

En cambio, los aprendientes no esperan que el profesor UCE utilice la L2 y muestran cierto rechazo a que el docente UCE se convierta en otro profesor *cuasi nativo* y obstaculice así la comunicación y la comprensión.

A continuación, mostramos algunas opiniones de los participantes sobre la razón por la cual prefieren que el docente UCE no emplee la L2. La mayoría de los que respondieron negativamente ante el uso de la L2 por parte del profesor UCE no han añadido ninguna observación. Aunque el número es escaso, podemos asumir que el aprendiz muestra rechazo; pero, no obstante, sostiene a la vez la necesidad de exponerse a la L2 a medida que avanza el dominio de la misma.

> No, porque estoy en el curso básico. Pero si estuviera en el curso del nivel avanzado, sí me gustaría que el profesor usara el español. (Estudiante n.º 13)
>
> Los profesores nativos no hablan mucho japonés, por lo tanto, quiero que los profesores japoneses completen lo que falta. (Estudiante n.º 36)
>
> Porque no entiendo. Cuando hago preguntas sobre las dudas, quiero que me expliquen en japonés. Porque si no, no comprenderé ni siquiera lo que no entiendo. (Estudiante n.º 64)
>
> Ahora no. Pero cuando yo llegue a cierto nivel, creo que es mejor que me expliquen en español (Estudiante n.º 70).

Por otro lado, recogemos algunos de los numerosos comentarios de los participantes que valoraron el empleo de la L2 o la utilización combinada de la L1 y la L2 por parte del docente UCE (P.8).

> Creo que podré concienciarme del objetivo de aprendizaje de lenguas extranjeras si veo a una persona japonesa usar el español. Creo que los profesores japoneses podrían ser un modelo fantástico (Estudiante n.º 1).
>
> Porque quiero escuchar cómo hablan español las personas japonesas (Estudiante n.º 4).
>
> Creo que me da ánimo ver a las personas japonesas hablar español. Y pienso que, viéndolas, la barrera psicológica que tengo ante hablar puede que baje (Estudiante n.º 35).
>
> No me gustan las clases en las que solo se explica la gramática. Y yo veo a los profesores japoneses como una muestra ideal del aprendiente de español (Estudiante n.º 47).
>
> Yo creo que los profesores japoneses saben usar un español comprensible para nosotros japoneses y para nuestro nivel (Estudiante n.º 66).
>
> Quiero que usen el español ellos primero, porque si ellos no lo hacen, nosotros nunca lo haremos (Estudiante n.º 74).

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Porque el hecho de que una persona japonesa hable español es admirable (Estudiante n.º 94).
>
> Porque pienso que los profesores japoneses saben moderar la dificultad del español dependiendo de nuestro nivel de comprensión más que los profesores nativos (Estudiante n.º 110).

A través de estas opiniones, comprobamos que las imágenes que tienen los estudiantes del docente UCE se categorizan principalmente en tres aspectos: 1) como modelo de usuario de la L2 y de aprendiz con éxito; 2) como docente con capacidad de control del grado de dificultad del *input* en la L2, y, 3) como docente que comprende las dificultades que tienen los aprendices de la L2 por haber sido estudiante.

Creemos que estos puntos de vista representan las dos caras de la misma moneda de la opinión negativa sobre el empleo de la L2 por parte del docente UCE. Los comentarios de los estudiantes n.º 13 y 70 son relevantes, ya que ponen en evidencia que no se sienten capaces de comunicarse en la L2 sin llegar a un nivel superior. La barrera psicológica es muy alta para dar el primer paso de comunicarse en español. Pensamos que es el resultado de anteriores modelos educativos centrados en inculcar al estudiante la idea de que la meta del aprendizaje de una lengua extranjera es convertirse en hablantes *cuasi nativos* y que, por ello, se impone el modelo del hablante nativo como el único ejemplo para seguir. En nuestra opinión, esta idea presenta carencias, puesto que la idea de *ser nativo de una lengua* es un constructo abstracto.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que las oportunidades de comunicarse en la L2 para los estudiantes se limitan a los intercambios con el docente UNE. Además existe cierta reticencia hacia el empleo de la L2 en las clases con el docente UCE. Los datos revelan también que, cuando los estudiantes se encuentran en la fase inicial del aprendizaje, conciben la comunicación en la L2 como una competencia inalcanzable, pues es necesario *ser como un hablante nativo*.

Al mismo tiempo, las voces de los estudiantes nos sirven de reflexión sobre el papel docente que asume el colectivo UCE, no solo como profesores que explican la gramática en la L1, sino como modelo de usuarios de la L2, que comprenden las dificultades de los estudiantes. Y esto coincide con la afirmación de investigadores como Cook (2002) sobre las ventajas de ser hablante *no nativ*o de la lengua.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En conclusión, desde el punto de vista de la formación del profesorado no nativo, las percepciones del discente nos muestran la necesidad de contar con una formación profesional para el docente UCE sobre el papel del español en el aula y la técnica de alternancia de la L1 y la L2 como herramienta de instrucción eficaz y premeditada acorde con el estadio de aprendizaje del alumnado.

Referencias bibliográficas

AUERBACH, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom, *TESOL Quarterly*, 27(1), pp. 9-32.

CHIT CHEONG, M. S. (2009). Native or Non-Native? Exploring Hong Kong students' perspectives, *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching,* 4, pp. 93-97.

COOK, V. J. (ed.) (2002). *Portraits of the L2 user*. Reino Unido: Multilingual Matters.

CORPAS *et al.* (2013). *Aula Internacional 1. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.

DJANDUE, B. D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera (E / LE) en Costa de Marfil, *Revista electrónica de Didáctica de ELE*, 24, pp. 1-12. Disponible en: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/98035 [consulta: 15, octubre, 2018].

GALINDO MERINO, M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrn564 [consulta: 1, octubre, 2018].

KRASHEN, S. D. (1982). *Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D., y TERRELL, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Londres: Prentice Hall Europe.

LASAGABASTER, D., y SIERRA, J. M. (2018). The Nativeness Factor: An Analysis of Students' Preferences, *International Journal of Applied Linguistics,* 169(2), pp. 21-43.

MACARO, E. (2001). Analyzing Student Teachers? Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making, *The Modern Language Journal*, 85(4), pp. 531-548.

MAHBOOB, A. (2004). Native or nonnative: What do students enrolled in an intensive English program think?. En: L. Kammhi-Stein (ed.). *Learning and teaching from experience: Perspective on nonnative English speaking professionals*, pp. 121-147. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

MANTÍN MARTÍN, J. M. (2001). Nuevas tendencias en el uso de la L1, *Elia*, 2, pp. 159-169.

RÁMILA DÍAZ, N. (2015). Students preferences regarding native and non-native teachers of English at a university in the French Brittany, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 173, pp. 93-97.

EXEMPLAR AUTORA USC

ROLIN-IANZITI, J., y VARSHNEY, R. (2008). Students' Views Regarding the Use of the First Language: An Exploratory Study in a Tertiary Context Maximizing Target Language Use, *Canadian Modern Language Review*, 65(2), pp. 249-273.

TANG, J. (2002). Using L1 in the English classroom, *English Teaching Forum*, 40(1), pp. 36-43.

YONEKAWA TAKAGI, K. (2017). Evaluación de la competencia oral para la formación del aprendiente autónomo: análisis del estado actual en las universidades japonesas, *Cuadernos CANELA*, 28, pp. 102-128. Disponible en: http://www.cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/87 [consulta: 30, octubre, 2018].

ZACHARIAS, N. T. (2003). *A survey of tertiary teachers' beliefs about English language teaching in Indonesia with regard to the role of English as a global language*. Tesis doctoral inédita. Thailand University. Disponible en: https://www.asian-efl-journal.com/2327/thesis/a-survey-of-tertiary-teachers-beliefs-about-english-language-teaching-in-indonesia-with-regard-to-the-role-of-english-as-a-global-language-/#squelch-taas-tab-content-0-3 [consulta: 10, octubre, 2018].

EXEMPLAR AUTORA
USC

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA