EL ENFOQUE POR TAREAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS EN ESTUDIANTES JAPONESES: COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS AFECTIVOS Y LA INTERACCIÓN[1]

Yuri Yokoyama
Universidad Chukyo
yokoyama@lets.chukyo-u.ac.jp

Resumen

El aprendizaje de idiomas extranjeros en Japón presenta un desafío considerable, particularmente para los estudiantes que, a pesar de haber invertido largo tiempo en su estudio, aún encuentran dificultades para hablarlos con fluidez.

Para resolver este problema, el ministerio de educación japonés ha decidido poner énfasis en el método comunicativo para la enseñanza del inglés en las escuelas. El enfoque por tareas, que forma parte de dicho método, se centra en la realización de tareas específicas para dar prioridad al significado y fomentar la comunicación y la interacción.

Este estudio busca explorar cómo el enfoque por tareas repercute en lo afectivo-emocional y en la interacción de los estudiantes japoneses cuando aprenden el inglés y el español. Para comparar el aprendizaje de ambas lenguas, analizamos dos grupos, uno para cada idioma, que participaron en una serie de sesiones basadas en dicho enfoque, y entrevistamos a algunos de sus miembros.

El estudio ha evidenciado, en primer lugar, que el aprendizaje del español e inglés difiere en motivaciones y emociones; en segundo lugar, que la interacción en clase es clave para mantener la motivación alta, incluso ante un declive inicial. Por último, ha servido para confirmar que, cuando esta se desinfla, enseñar estrategias de aprendizaje cooperativo puede ser beneficioso.

1. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje de una lengua extranjera, es fundamental el llamado *yo ideal*, que implica saber visualizarse a uno mismo utilizando el idioma en el futuro (Dörnyei: 2005, 2009). Sin embargo, muchos japoneses encuentran difícil adoptar esta perspectiva, ya que tienden a creer que no son buenos aprendiendo otros idiomas y sienten que no han adquirido la competencia necesaria para hablarlo con fluidez. En Japón, el dominio de idiomas no nativos supone un enorme reto especialmente para aquellos estudiantes que, a pesar de haber dedicado muchos años a su aprendizaje, todavía luchan por alcanzar cierta fluidez oral.

Para superar esta situación, la enseñanza de lenguas extranjeras en este país ha aumentado el énfasis en la comunicación con el fin de propiciar mayores ocasiones de usar la lengua en la clase. Entre ellas se encuentra el empleo del enfoque por tareas, que surgió dentro del método comunicativo en el mundo anglófono. Este enfoque propone fomentar el aprendizaje mediante un uso práctico previo del idioma dentro del aula, en lugar de centrarse solamente en una enseñanza explícita de la gramática. Como es sabido, los trabajos de Zanón (1990) lo introdujeron en contextos específicos de ELE. En las aulas japonesas, se lleva implementando tanto para el inglés como para el español desde los primeros años de este siglo.

A pesar de la abundancia de investigaciones sobre el enfoque por tareas, la mayoría de las investigaciones sobre la situación japonesa se dirige al desarrollo de habilidades o se centra en aspectos lingüísticos. Se han tendido a descuidar los aspectos afectivos y emocionales, con algunas meritorias excepciones. Por ejemplo, Okamura (2018) mostró que el aprendizaje colaborativo mejora la motivación en estudiantes de inglés previamente desmotivados gracias al empleo del enfoque por tareas.

Trabajos como los de esta autora son necesarios, puesto que la comprensión actual sobre cómo el enfoque por tareas afecta al ámbito emocional y a la motivación de los estudiantes aún es limitada y necesita ser explorada más a fondo.

Este estudio se dirige a subsanar estas carencias. Su objetivo es analizar los aspectos afectivos y emocionales de los alumnos que participan en el método de enfoque por tareas. Además, con el propósito de profundizar acerca del aprendizaje de idiomas en Japón, compara estos dos aspectos en la enseñanza del inglés y del español.

[1] Este trabajo ha sido posible gracias a la JSPS KAKENHI Grant-in-Aid for Scientific Research (C) Number JP 22K00830 y DAIKO FUNDACIÓN de apoyo a la Investigación Académica en Humanidades y Ciencias Sociales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La adquisición de un idioma extranjero en Japón

Dentro del contexto japonés, se suelen aducir tres factores principales para justificar los obstáculos en la adquisición de idiomas extranjeros: (1) la distancia lingüística entre los idiomas, (2) la falta de necesidad de aprenderlo y (3) las metodologías adoptadas en su enseñanza y aprendizaje.

Es bien conocida la distancia entre el inglés y el japonés: provienen de familias lingüísticas diferentes, sin un vocabulario compartido suficiente. Lo mismo puede decirse del español y el japonés. No cabe duda de que esto afectará al proceso de aprendizaje.

En cuanto a la motivación instrumental, Terasawa (2013) menciona que solo el 10% de los empleados japoneses requieren el inglés para sus labores; el resto de la población no lo utiliza ni en su cotidianidad ni en su profesión. Si no se percibe una necesidad real de emplearlo, es más que previsible que la motivación y el deseo de invertir tiempo en el aprendizaje del español sea aún más escaso entre los japoneses.

Por último, la historia del aprendizaje de idiomas en Japón arroja bastante luz sobre nuestras dificultades para adquirir una segunda lengua. Tanaka (2010), que ha analizado este tema, comenta que en Japón históricamente se tenía por una actividad que servía para asimilar una cultura considerada avanzada. El método predominante para conseguirlo se centra en la lectura, es decir, sumergirse en libros escritos en el idioma extranjero y adquirir conocimientos a través del texto escrito. Por esta razón, los japoneses están más acostumbrados a aprender lenguas extranjeras no mediante la práctica oral o auditiva, sino a través de la lectura.

2.2. Giro hacia el énfasis en la comunicación

Basándose en estas situaciones históricas, el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología está intentando renovar la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. Según Yoshida (2019), esta tendencia se inició en los años 2000, concretamente en el año 2003, cuando se puso en marcha el programa conocido como *Eigo ga Tsukaeru Nihon Jin no Ikusei no Tameno Koudou Keikaku* (Plan de acción para la formación de japoneses que puedan usar el inglés). Con ella se busca mejorar el sistema de admisión universitaria y el curriculum, elevar la calidad de los profesores de inglés y enriquecer las actividades de conversación en inglés en las escuelas primarias, donde es asignatura obligatoria desde el 2020. De hecho, su enseñanza en los institutos de secundaria superior ya ha experimentado mejoras gracias a la iniciativa *Super English Language High School* (SELHi). Es decir, se está expandiendo un nuevo enfoque que pone especial énfasis en las habilidades comunicativas.

La renovación en la enseñanza de inglés también ha llegado a la educación universitaria. De acuerdo con Yoshida (2019), esta incluye un nuevo tipo de examen de admisión que enfatiza la comprensión auditiva y modifica su contenido para abarcar las cuatro destrezas lingüísticas, en lugar de solo la comprensión lectora y la gramática. Este autor también señala como factores impulsores del cambio la revisión de las Normas para el Establecimiento de Universidades en 1991, que permitió un currículo más flexible en inglés, junto con la difusión en Japón de investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas y métodos de enseñanza provenientes de EE. UU., así como el proyecto de *Super Global University* (SGU), iniciado en 2014.

En resumen, Japón se encuentra actualmente en una fase de transición hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, para integrarlo efectivamente es esencial entender las percepciones y los desafíos que los alumnos experimentan en un aula con este tipo de enseñanza.

2.3. Enseñanza de lenguas extranjeras y enseñanza del español

En Japón, la enseñanza de idiomas extranjeros suele referirse principalmente a la enseñanza del inglés. La del español no goza de un estatus tan elevado, como lo demuestra el hecho de que en la prueba común de acceso a la universidad limita las pruebas de lengua extranjera al inglés, alemán, francés, chino y coreano. El número de candidatos para los últimos cuatro idiomas es, no obstante, también anecdótico. En 2022, 480.763 alumnos se presentaron al examen de lectura y 479.040 al de comprensión auditiva inglesa. En contraste, solo 108 alumnos completaron los de alemán, 102 el de francés, 599 el de chino y 123 el de coreano. Por todo ello, raramente se aborda de manera independiente la enseñanza del español.

Sin embargo, la situación está cambiando en el ámbito de la investigación de las lenguas extranjeras. Por ejemplo, en 2017, el *Modern Language Journal* publicó un número especial dedicado a los *languages other than English* (LOTEs), algo que puede verse como una señal de que la actual visión monolítica está empezando a resquebrajarse.

Este estudio forma parte de dicha línea investigadora, pues comparemos los aspectos afectivos y emocionales de inglés y español con el objetivo de determinar si el aprendizaje del español posee alguna característica distintiva y, en caso afirmativo, identificar cuál es.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Este estudio contó con dos grupos de participantes: uno que correspondía a una clase de español y el otro a dos clases de inglés.

De los cinco estudiantes matriculados en la asignatura de "Práctica de español II", tres accedieron a formar parte de la investigación. Estos, con edades entre 20 y 22 años, consistían en un chico en su tercer año y dos chicas en su segundo año. Todos eran de nacionalidad japonesa y con el japonés como lengua materna.

En cuanto a su nivel de español, les correspondía el A1, de modo que la clase se diseñó para principiantes. Los participantes fueron seleccionados basándose en su voluntariedad para participar en el estudio. Todos tenían experiencia previa en el aprendizaje del español, habiendo cursado dos clases de español, es decir, un total de 45 horas, en el año anterior.

El grupo de estudio del inglés por su parte estuvo formado por cuatro participantes provenientes de dos clases de la asignatura "Comunicación de inglés elemental B", en las que había 34 y 24 matriculados, respectivamente. Los estudiantes que acordaron participar en la investigación, un chico y tres chicas, procedían de diversos departamentos académicos, tenían entre 18 y 19 años, eran japoneses nativos y hablaban japonés como lengua materna.

Aunque la clase estaba dirigida a alumnos con un nivel A1 teóricamente adquirido, todos tenían experiencia previa en el aprendizaje del inglés durante sus años de secundaria y bachillerato. Las sesiones de clase se llevaban a cabo una vez por semana, con una duración de 90 minutos cada una.

3.2. Metodología de enseñanza

En las dos asignaturas se empleó el enfoque por tareas. Los objetivos de aprendizaje de la clase de español comprendían:

- el uso del español para interacciones básicas utilizando estructuras simples
- la familiarización con la lengua española
- la comprensión de la cultura y sociedad de los países hispanohablantes, con mayor énfasis en España

Como material de apoyo, se utilizó el libro de texto en inglés *Getting Things Done* (Wicking y Tamura, 2022), que sigue el enfoque basado en tareas. Este libro fue publicado específicamente para el contexto japonés y fue traducido por la autora de este artículo para la ocasión. Además, se entregaron otros materiales complementarios. Por último, cabe señalar que esta clase se impartió en línea.

Los objetivos didácticos para el grupo de inglés se centraron en lo siguiente:

- el desarrollo y mejora de las habilidades comunicativas en inglés con el fin de alcanzar competencias académicas del nivel A2 y B1 o superior
- una comprensión sólida de las estructuras básicas del inglés
- el intercambio de saludos cotidianos en inglés
- el desarrollo de las habilidades auditivas y expresivas en inglés

En cuanto a los recursos didácticos, la mitad del tiempo se empleó *Getting Things Done*, mientras que en la otra mitad se realizaba un aprendizaje basado en proyectos. Esta última se realizó en línea, mientras que la primera se llevó cabo de manera presencial.

3.3. Recopilación de datos

La metodología de recopilación de datos se basó en entrevistas semiestructuradas. Cada sesión de entrevista tuvo una duración aproximada de una hora. Con los informantes del grupo de inglés, se mantuvieron dos rondas de entrevistas entre enero y febrero de 2023, mientras que con los del grupo de español se llevó a cabo una sola sesión en enero de 2022.

3.4. Análisis de datos

El método de análisis empleado fue el método TEA (*Trajectory Equifinality Approach*) (Sato, 2009). Es una técnica analítica cuyo objetivo es descubrir el proceso de existencia real de un fenómeno. Se trata de un marco de análisis y reflexión que visualiza la transformación temporal de la diversidad y la multilinealidad en el desarrollo humano y las trayectorias vitales. Se fundamenta en la idea de que, a pesar de seguir trayectorias diferentes, cada individuo converge en un mismo punto final, al que se denomina *punto de equifinalidad* (EPF, por su sigla en inglés) (Arakawa, Yasuda y Sato, 2012).

Los esquemas TEA representan las posibles trayectorias del individuo mediante los siguientes puntos clave de dichas trayectorias: el punto de equifinalidad (EPF), los puntos de bifurcación (BFP), los puntos de paso obligatorios (OPP), la dirección social (SD) y la orientación social (SG).

Además de los recorridos que los individuos eligen, en los esquemas TEA se registran también los itinerarios posibles no seleccionados. O sea, opciones viables que no se realizan finalmente. Al determinar el punto isócrono y el no elegido, es decir, el P-EFP (punto de equifinalidad polarizado), se consiguen destacar las vías privilegiadas entre las diversas opciones que tenían a su disposición. De esta forma, es posible comprender las múltiples trayectorias y la diversidad de las experiencias (Yasuda, 2015).

Las razones para seleccionar TEA como método de análisis en este estudio son las que siguen:

1. Es apropiado para examinar las transformaciones emocionales y afectivas de los estudiantes, ya que permite visualizar sus cambios individuales y procesos inherentes.
2. Se trata de un tipo de análisis cualitativo. En nuestro estudio, un análisis cuantitativo basado en cuestionarios no lograría capturar la realidad en su totalidad.
3. Es un método idóneo para evaluar el impacto de eventos específicos en las experiencias individuales.

3.5. Diagramas TEM

El análisis mediante la técnica de TEA genera un diagrama TEM (*Trajectory Equifinality Model*), donde se dibujan líneas que representan la secuencia temporal de eventos. El eje vertical representa el tiempo, que se califica de *irreversible* para resaltar que se trata de un desarrollo temporal estricto. Siguiendo esas líneas, se pueden seguir los eventos acontecidos a lo largo del estudio. En el diagrama TEM, se insertan principalmente flechas y cajas. Las celdas y las flechas de trazo continuo denotan sucesos que han tenido lugar; las de trazo punteado aluden a sucesos potenciales, esto es, que no ocurrieron, pero que podrían haberlo hecho en otras circunstancias. Así pues, si seguimos los trazos continuos, conocemos lo que pasó. Las celdas con flecha incorporada contienen las fuerzas propulsoras que favorecen el seguimiento de un determinado trayecto. Por último, las celdas sombreadas en gris representan las fuerzas inhibidoras u opuestas. Estos elementos permiten discernir cuáles son los factores que ejercen influencia sobre el trayecto en cuestión.

3.6. Número de muestras

Este trabajo se fundamenta en un estudio de campo realizado a través de entrevistas a pequeña escala. Referente al tamaño muestral, Sato, Yasuda, Sato y Arakawa (2011) establecen el principio de 1, 4 y 9. Según este principio, con un solo entrevistado se puede indagar en la profundidad individual, mientras que al examinar relatos de 4±1 entrevistados se logra apreciar la diversidad. Al considerar las narrativas de 9±2 individuos, es posible esbozar una tipología de trayectorias. En el contexto de nuestra investigación, se contó con grupos de 3 y 4 participantes, por lo que el enfoque estuvo dirigido hacia la percepción de la diversidad de trayectorias. En investigaciones futuras, se replicarán estos estudios con una muestra más amplia para establecer una tipología más sólida.

4. RESULTADOS

4.1. Los alumnos de español

El diagrama TEM que representa a los estudiantes de español (Figura 1) nos permite advertir tres fases distintas en el proceso de estudio durante el desarrollo de la asignatura.

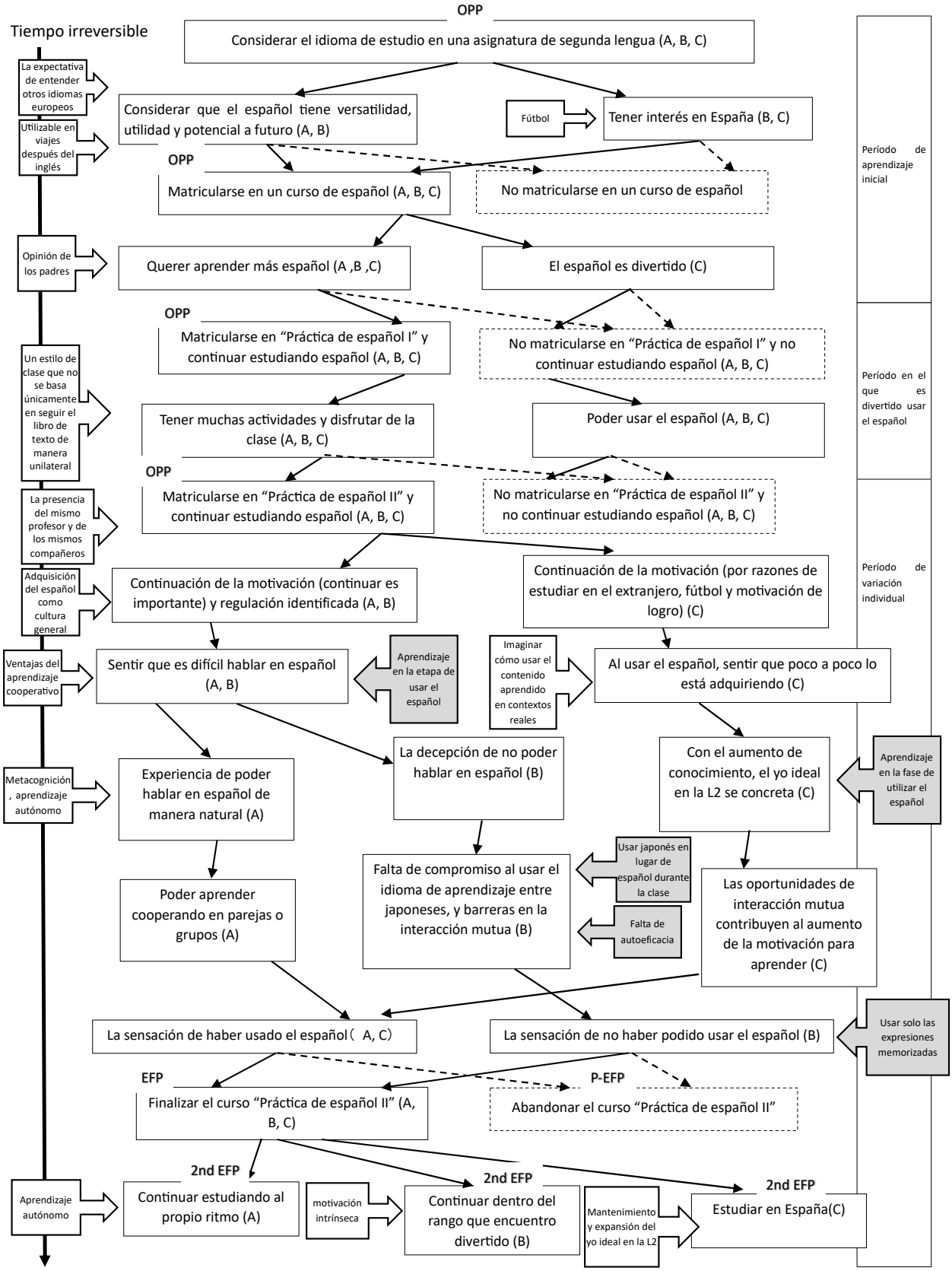

Figura 1. Diagrama TEM (español)

En el primer período se observa cómo los estudiantes se inician en el aprendizaje por motivos diversos. Por ejemplo, algunos perciben el español como una herramienta valiosa para adentrarse en el estudio de otras lenguas europeas, o bien, se interesan por otras causas más relacionadas con lo cultural, como la pasión por el fútbol.

Después, todos deciden seguir estudiando y muestran un fuerte deseo de aprender más, disfrutando mucho del proceso de aprender español. Esta buena predisposición caracteriza la segunda etapa. Es entonces cuando encuentran en el aula un espacio de diversión gracias a la experiencia de estar empleándolo y de participar en actividades sumamente dinámicas. Basan en estas vivencias su decisión de continuar con el estudio y acaban implicándose en las clases de manera más activa.

En la tercera etapa, el período de variación individual, las rutas de aprendizaje trazadas por cada estudiante se bifurcan. Se identifican dos trayectorias diferentes. Una corresponde a los estudiantes A y B, quienes enfrentan dificultades para expresarse en español. Uno, además, ya expresa sentimientos de decepción por no lograrlo. En contraposición, el estudiante C es consciente del progreso gradual en su competencia lingüística.

Posteriormente, también las trayectorias de A y B se distancian entre ellas. El estudiante A, al término del proceso, adquiere la habilidad de comunicarse en español en la clase, mientras que el estudiante B no lo logra.

La diferencia entre ambos surge de la experiencia durante las actividades realizadas entre parejas y grupos. Al estudiante B le desanima su incapacidad para expresarse efectivamente en español durante esos momentos, a lo que se suma la falta de compromiso en su empleo durante las conversaciones con sus compañeros japoneses. Los obstáculos en la interacción en español no lo abandonan.

Después de concluir el curso de español, todos manifestaron el deseo de continuar, aunque por razones distintas: los estudiantes A y B lo desean a pesar de carecer de objetivos concretos para el futuro; el estudiante C, por su empeño en cursar estudios en España.

4.2. Los alumnos de inglés

El diagrama TEM que representa a los estudiantes de inglés (Figura 2) muestra una relativa homogeneidad entre ellos. Su evolución puede segmentarse en cuatro fases distintas. En la primera, los alumnos emprenden el aprendizaje del inglés con experiencias iniciales positivas y amenas. No obstante, gradualmente aparecen dificultades. La mayoría de los alumnos las había afrontado en la secundaria, momento a partir del cual la motivación les empieza a flaquear.

A consecuencia de ello, todos experimentan un debilitamiento de su confianza en el dominio del inglés, y algunos incluso llegan a odiarlo. Si bien la realización del examen de ingreso a la universidad aumentó la motivación a un estudiante, en última instancia, todos terminaron optando por inscribirse en asignaturas en apariencia más accesibles para una obtención segura de los créditos universitarios. Esta aversión al riesgo podría deberse a que arrastraran dificultades de aprendizaje no atendidas debidamente en la secundaria.

En el tercer período, todos adquieren la vivencia de disfrutar de las clases y de establecer una comunicación efectiva en inglés. Diversos factores sustentan esta experiencia positiva, tales como la familiaridad con el entorno académico, el placer que conlleva la interacción en inglés, la influencia de sus compañeros de clase, la sensación de logro en su progreso, la mejora en sus habilidades comunicativas y la percepción de un sólido entendimiento del inglés.

En el último período, las trayectorias divergen. La mayoría de los estudiantes experimenta un cambio hacia una perspectiva más optimista en cuanto al aprendizaje del inglés. No obstante, los estudiantes C y D contemplan la posibilidad de no continuar sus estudios con la misma dedicación después del curso. Esta actitud responde a circunstancias individuales: uno se ve ocupado por sus actividades de danza, mientras que el otro lo justifica por la falta de necesidad de proseguir con el aprendizaje del inglés.

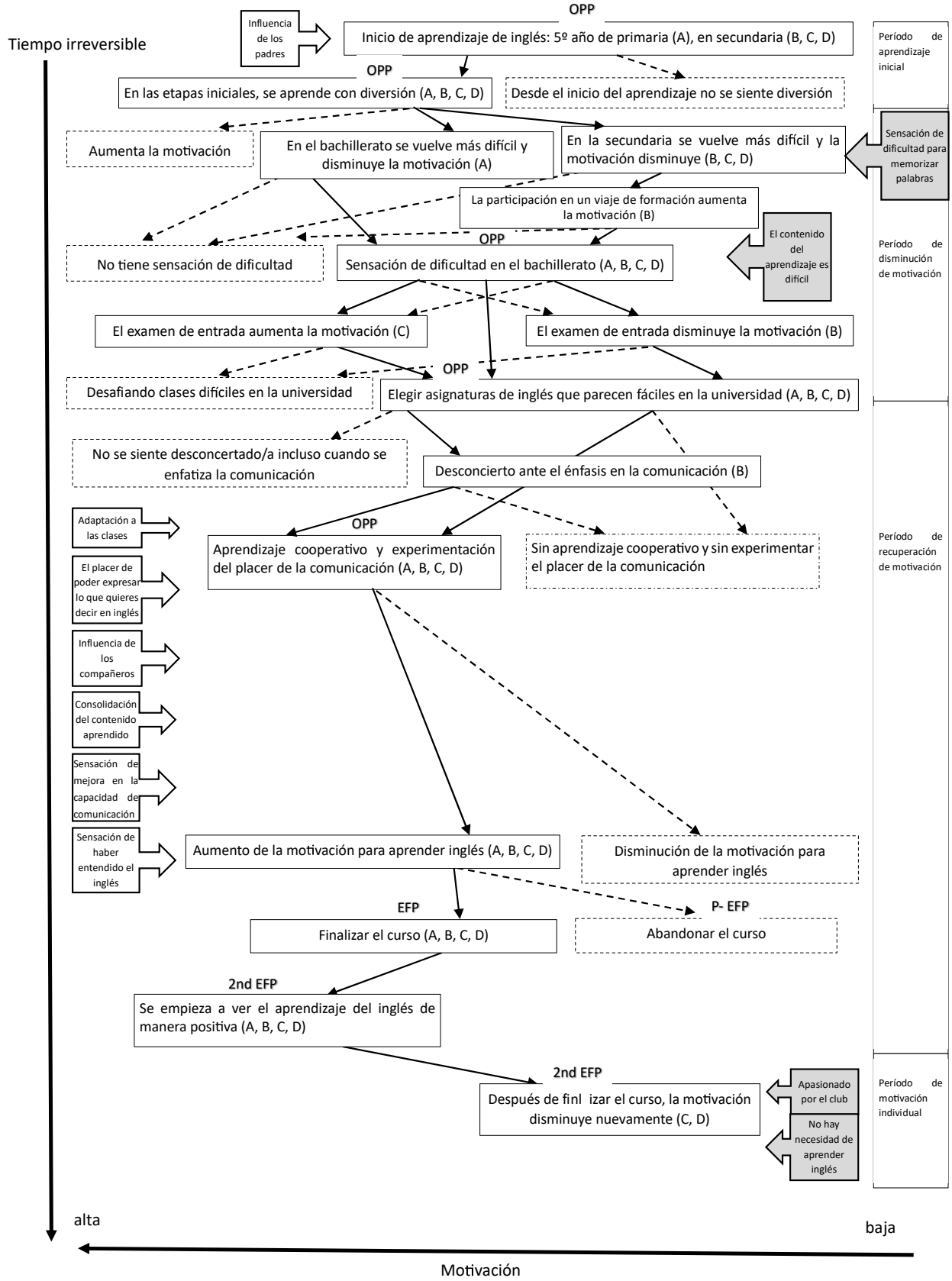

Figura 2. Diagrama TEM (inglés)

4.3. Comparación de los estudiantes de español e inglés

La comparación de los dos diagramas permite advertir que la variabilidad que exhiben los alumnos constituye una distinción fundamental entre el aprendizaje de español e inglés. Con todo, al variar las modalidades de clases y las condiciones, no es posible realizar una comparación simple de manera general, aunque se pueden observar las siguientes tendencias.

Por un lado, la interacción puede reavivar la motivación en aprendices de inglés. Además, el análisis de los diagramas vincula el disfrute del aprendizaje con la motivación a largo plazo. Por otro lado, el español no muestra una reducción drástica de motivación, posiblemente debido a que es voluntario y a que el nivel de los estudiantes es inicial.

Esta idea se refuerza al considerar que la motivación para aprenderlo varía, tal como manifiestan los informantes de este estudio. Por ejemplo, hay aprendices de español movidos tanto por pasión por aprender idiomas como por un fuerte yo ideal en la L2. De esto se desprende que un enfoque personalizado podría ser más beneficioso.

En situaciones difíciles de interacción, el aprendizaje cooperativo es útil. Por último, es vital ser cauteloso con ambientes reacios al español y pensar en estrategias pedagógicas.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los diagramas apoyaría la implementación de los puntos que pasamos a comentar en relación con la enseñanza de idiomas extranjeros en Japón. Con estudiantes que presentan escasa o nula motivación, es bueno integrar con éxito la interacción en el contexto del aula. En el caso de que no siempre se pueda adoptar plenamente un enfoque de enseñanza basado en tareas, se pueden incluir componentes interactivos o llevar a cabo actividades previas a la instrucción gramatical.

En segundo lugar, para aquellos estudiantes que se inician en el aprendizaje del español con motivaciones particulares, resulta pertinente efectuar un *análisis de necesidades*, como sugiere Long (2005), o adaptar los contenidos de las lecciones a las necesidades individuales de cada estudiante. Así se podría optimizar el desarrollo de estas.

Finalmente, en cuanto al aprendizaje cooperativo, el análisis respalda su eficacia, puesto que las reacciones de los estudiantes indican una alta satisfacción y disfrute al lograr comprenderse enseñándose vocabulario en español, haciendo un esfuerzo genuino por entenderse. El estudio de Van Batenburg et al. (2019) ha evidenciado que al combinar tareas de cariz informativo con la instrucción de estrategias se logra un incremento notable en la autoconfianza del estudiante. Por lo tanto, la instrucción explícita de estrategias interactivas, o técnicas para estructurar conversaciones, consideradas valiosas para resolver problemas y mantener el entendimiento recíproco, promueve un uso del español más confiado y motivado. Por ejemplo, al señalizar incomprensión, solicitar una aclaración, moderar el ritmo, repetir mensajes, entre otros. De esta forma se puede contribuir a crear un ambiente propicio a la interacción para los estudiantes reacios a emplearla.

6. CONCLUSIÓN

El propósito principal de esta investigación fue explorar y comprender las dimensiones afectivas y emocionales de los estudiantes en dos idiomas diferentes, el inglés y el español. A partir de la recopilación y análisis de datos, se han llegado a las conclusiones que pasamos a desglosar.

Al comparar el español con el inglés, emergen distintas trayectorias de aprendizaje, así como diferencias en motivaciones, emociones y sentimientos. Los diagramas TEM han hecho posible la identificación de diversas tipologías o perfiles entre los estudiantes de español en comparación con los estudiantes de inglés. Por lo tanto, en lugar de generalizar la educación de lenguas extranjeras, se espera que en el futuro se investigue más sobre los aspectos afectivos de los estudiantes del idioma español.

Por otra parte, la interacción en el aula ostenta un marcado potencial para reforzar la motivación de los estudiantes. Resulta efectiva, incluso cuando esta ha experimentado un declive anterior significativo. Por lo tanto, a partir de estos resultados, se pueden considerar varios planes educativos para mantener la motivación de los estudiantes.

En situaciones donde la interacción no es fluida, resulta provechoso ofrecer estrategias comunicativas para el aprendizaje cooperativo a los estudiantes. Es decir, para incorporarla de manera efectiva, es importante llevar a cabo una cierta planificación didáctica previa.

En esta ocasión, como preliminar de una investigación, hemos comparado clases de español que se impartieron en línea con clases de inglés presenciales, lo que dificulta asegurar la solidez los resultados. Actualmente, estamos avanzando en el análisis de las clases de español presenciales, y en el futuro, planeamos analizarlas en detalle teniendo en cuenta las diferencias entre las clases en línea y presenciales.

Basados en los hallazgos de esta investigación, nuestra intención es profundizar en el estudio de estos resultados, así como explorar otras estrategias pedagógicas que consideramos útiles, con el objetivo de generar recursos que contribuyan al enriquecimiento y mejora de la enseñanza del español en futuros escenarios educativos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Arakawa, A., Yasuda, Y. y Sato, T. (2012). Fukusen keiro, toushisei moderu no TEM zu no kakikata no ichirei. [Un ejemplo de elaboración de diagramas TEM (Trajectory Equifinality Model)]. *Ritsumeikan Ningen Kagaku Kenkyu*, *25*, 95-107.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 9-42. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299

Okamura, A. (2018). Change in motivation through task-based language teaching in the Japanese context. *Takasaki Keizai Daigaku Ronshu*, *60*(4), 145-165.

Sato, T. (2009). *TEM de hajimeru shitsuteki kenkyu, jikan to purosesu wo atsukau kenkyu wo mezashite. [Primeros pasos en la investigación cualitativa con TEM - Hacia el estudio del tiempo y los procesos]*. Seishin Shobo.

Sato, T., Yasuda, Y., Sato, K., & Arakawa, A. (2011). Intabyu kara toransu byu he -TEM no rinen ni motozuku houhouron no teian. [De la entrevista a la *transvista*: Propuesta de una metodología basada en la filosofía de TEM]. *Resúmenes del Programa del Octavo Congreso de la Asociación Japonesa de Psicología Cualitativa*, 70.

Tanaka, S. (2010). Kakushu houkoku, Nihon no gaikokugo kyouiku seisaku to kyousei no riron. [Informes sobre la política educativa de lenguas extranjeras en Japón y la lógica de la convivencia]. *Revue japonaise de didactique du français*, *5*(1), 368-372.

Terasawa, T. (2013). Nihon jin no 9 wari ni eigo wa iranai wa hontou ka? Shigoto ni okeru eigo no hitsuyousei no keiryou bunseki. [¿Es cierto que el 90% de los japoneses no necesita el inglés? Un análisis cuantitativo de la necesidad del inglés en el trabajo]. *Kantou koushinetsu eigo kyouiku gakkaishi*, *27*(0), 71-83.

Van Batenburg, E. S. L., Oostdam, R. J., van Gelderen, A. J. S., Fukkink, R. G. y de Jong, N. H. (2019). Oral interaction in the EFL classroom: The effects of instructional focus and task type on learner affect. *The Modern Language Journal*, *103*(1), 308-326. https://doi.org/10.1111/modl.12545

VV. AA. (2017). *The Modern Language Journal, Special Issue: Beyond Global English: Motivation to learn languages in a multicultural world.*

Wicking, P., Tamura, Y. (Eds.). (2022). *Getting things done book 1. Tasks for connecting the classroom with the real world.* Sanshusha.

Yasuda, Y. (2015). Komyuniti sinrigaku ni okeru TEM/TEA kenkyu no kanousei. [Posibilidades de investigación mediante el TEM/TEA en psicología comunitaria] *Komyuniti Shinrigaku Kenkyu*, *19*(1), 62-76.

Yoshida, K. (2019). Shougaku, chugaku, koutougakkou to wa kotonaru daigaku ni okeru eigokyouiku no hensen. [La evolución de la enseñanza del inglés en la universidad frente a la de la educación en primaria, secundaria y bachillerato]. Recuperado de https://www.iibc-global.org/iibc/activity/iibc_newsletter/nl139_feature_04.html

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, *5*, 19-28.