Necesidades en la enseñanza del español en las universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias[1]

Concha Moreno García
Tokyo University of Foreign Studies

En un mundo en el que, probablemente, más personas hablan dos idiomas y no solo uno, la adquisición y el uso de segundas lenguas son vitales para la vida cotidiana de millones de esas personas. Contribuir a la adquisición de segundas lenguas de manera más efectiva es una tarea importante para el siglo XXI.

Vivian Cook

1. INTRODUCCIÓN

La celebración de la segunda edición del *Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón*, auspiciado por el Instituto Cervantes de Tokio, pone de relieve la preocupación por lograr que el español y su enseñanza se transformen para llegar a profesionalizarse y adquieran así la importancia que parece revelar el incremento de estudiantes matriculados en las diferentes universidades del país. No obstante, en los congresos o encuentros de docentes, parece planear una queja constante sobre la falta de motivación del alumnado pasados los primeros momentos del curso. A ese tema estuvo dedicada la mesa redonda de la primera edición del citado congreso[2].

Se le atribuye a Albert Einstein esta frase: *Si buscas resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo*. No sé si de verdad la dijo, pero lo que me importa es su contenido, su significado. Y cuando pienso en la enseñanza del español en las universidades japonesas, me pregunto si verdaderamente se persigue que los resultados sean diferentes. Mi punto de vista al reflexionar sobre ello se centra en lo puramente académico, en lo que pasa en el aula y en el papel que asume el profesorado como co-protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como en cualquier proceso de transformación, habría que proceder planteándose dudas metódicas que nos lleven a encontrar verdades, si no absolutas a la

[1] A pesar de lo ambicioso del título –elegido por los organizadores–, este artículo responde a mis opiniones personales basadas en la experiencia vivida enseñando en una universidad con departamento de español y en otra en la que se enseña como segunda lengua, es decir, que no se enfoca como especialidad.

[2] «Mantener la motivación del alumnado: un gran reto para todos». http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/17_moreno.pdf

manera de Descartes, sí verdades que nos guíen por el mejor camino para ayudar a nuestro alumnado a ser competente en la lengua que estudian.

Mis dudas, mis preguntas son estas:

- ¿Realmente las instituciones educativas quieren conseguir hablantes competentes? ¿Qué directrices dan para que esta competencia se logre? ¿Qué cursos de formación específica del profesorado proponen?
- ¿Realmente se considera que aprender lenguas, así, dicho en general, ayuda a la formación social e individual de las personas? ¿Se investiga en este campo? ¿En qué documentos se refleja y qué importancia tienen en la formación docente?
- ¿Realmente se investiga sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas? ¿Hay una línea de investigación que ponga de relieve los aciertos y las carencias de diferentes metodologías usadas en la enseñanza del español?
- ¿Realmente las universidades se preocupan por que la enseñanza de lenguas sea una disciplina holística, humanista, que prepare a su alumnado para el mundo más allá de la empresa de trabajo?
- ¿Realmente cada persona busca transformar su pequeña parcela del mundo enseñando con conocimientos profundos y con motivación? ¿O simplemente se echa la culpa de lo que no funciona al sistema, al alumnado y se siguen repitiendo esquemas?

Algunas de estas preguntas están siendo contestadas por el grupo de investigación Asociación Japonesa de Política Lingüística, centrada en la enseñanza secundaria[3]. También el Grupo de Investigación para la Didáctica del Español (GIDE) ha contribuido recientemente a este debate con la publicación de *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación*[4]. Pero queda mucho por hacer en lo referente a la manera de enseñar español en las universidades japonesas.

2 LAS METAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

2.1 El caso de las lenguas extranjeras: el inglés

Buscando información sobre la investigación existente en Japón sobre la adquisición de segundas lenguas, encontré el interesante trabajo de Tomoko Yashima de la Universidad de Kansai sobre el inglés, hecho en colaboración. En él se percibe la preocupación por la importancia de factores como el afecto, la actitud y la motivación en el placer que pueda proporcionar el hecho de comunicarse en otra lengua, como componentes de la adquisición del inglés por parte del alumnado

[3] Prueba de ello es la intervención del profesor Kakihara en este mismo número.

[4] Puede consultarse en http://gidetokio.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf (última consulta 15.3.2016).

adolescente japonés desde una perspectiva de internacionalización. Lo cito aquí porque echo de menos investigaciones equivalentes con respecto al español.

2.2 El caso de las lenguas extranjeras: el español

Si nos acercamos a documentos oficiales actuales como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), (2001)[5], veremos que se considera al usuario de la lengua como agente social que debe desarrollar sus capacidades cognitivas, afectivas y volitivas por un lado, y sus habilidades por otro, para actuar en diferentes contextos.

El documento llamado en español *Directrices para el aprendizaje de las lenguas, una propuesta desde la enseñanza de chino y coreano en los institutos de bachillerato*[6], publicado en 2012, defiende que las metas del aprendizaje de lenguas son encontrarse con lo diferente, descubrirse uno mismo y establecer una relación entre lo propio y lo ajeno. Con estas metas se apunta al desarrollo total de la persona con el objeto de preparar al alumnado para desenvolverse en el nuevo siglo, dándole más posibilidades de comprender mejor a los miembros de otras culturas, sobre todo a los de los países vecinos[7].

Analizando ambas metas, nos damos cuenta de que en el MCER se promueve no solo una transformación del individuo, que es el objetivo fundamental del GGM, sino también una forma de actuación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según la exposición hecha por el profesor Kakihara durante la celebración de la mesa redonda en la que se debatieron estos temas:

> Una de las causas de estos problemas es la instrucción ambigua de la Guía Curricular (*gakusyu shido yoryo*) establecida por el MEXT para la enseñanza de lenguas extranjeras aparte de la inglesa. La guía solo dice que la enseñanza de estas lenguas «se llevará a cabo conforme al currículo del inglés». Es evidente que es imposible realizar la enseñanza de una nueva lengua siguiendo el currículo de la enseñanza de inglés porque la enseñanza de inglés comienza desde la educación primaria (*shogakko*) o secundaria (*chugakko*) (en este número).

Así pues, una de las necesidades que deben satisfacer las instituciones educativas es el establecimiento de unos objetivos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que incluyan sugerencias de actuación para el profesorado.

---

[5] Capítulo 2. Un enfoque orientado a la acción. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p21 (última consulta 15.3.2016).

[6] Denominado en japonés *Gaikokugo Gakushu no Meiyasu* (GGK).

[7] Con estas palabras aparece en GIDE (2015: 16).

2.3 El caso del japonés como lengua extranjera

Tras la reflexión anterior, resulta muy interesante consultar el portal de la *Japan Fundation*[8] donde podemos encontrar los estándares para la enseñanza del japonés. Un rápido vistazo a sus esquemas e imágenes nos hacen comprender que, institucionalmente al menos, la enseñanza del japonés se asemeja a lo que recomienda el MCER para la enseñanza de las lenguas en Europa: se establecen seis niveles de competencia; se habla de actividades comunicativas receptivas, productivas e interactivas; se habla de competencias, etc. Se postula el japonés para la comprensión mutua. Se usan descriptores de nivel en términos de funciones comunicativas o de lo que el alumnado será capaz de hacer. La metáfora del árbol va acompañada de la idea de que hace falta fuerza para la comunicación, etc. En consecuencia, hay una desigualdad en la concepción de la enseñanza del japonés y la enseñanza de las lenguas extranjeras. Y surge una nueva pregunta: ¿no deberían las instituciones educativas rellenar el abismo que separa ambas enseñanzas?

3 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Existen diferentes corrientes que explican los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Una de esas corrientes defiende el papel social del estudiante, como hemos señalado, y afirma que la adquisición se producirá si se multiplican las oportunidades que se den de actuar y los contextos que se ofrezcan para esa misma actuación. Esta línea es defendida por Duff (1996) y Roberts (2001), por ejemplo. Obviamente, el componente personal hará que los resultados varíen de un individuo a otro. En la misma línea Lantof (2000) defiende que la interacción verbal es el escenario en el que se adquieren las competencias, relacionando las ya adquiridas con las nuevas que requiera la situación. La posición más fuerte es la defendida por autores como Arditty y Vasseur (1999) o Mondada y Pekarek (2001 y 2004). Para ellos son las actividades sociales las que desencadenan el aprendizaje mediante microcontextos de prácticas dialogales.

Pero tenemos que ser conscientes de que las posibilidades de que se produzcan esos contextos en un país en el que no se habla la lengua objeto (LO) de estudio son muy bajas; por lo tanto, el lugar en el que deberán crearse es el aula. Y aquí entra en juego la metodología adoptada para la construcción del conocimiento. En una concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje, el papel del sujeto en la construcción de su propio conocimiento es muy importante, de la misma manera que lo es el *input* recibido y qué se hace con él en el tiempo dedicado a la enseñanza en el aula. Es decir, cómo se desarrolla el diálogo docente-alumnado, cómo se distribuyen las acciones que cada cual desarrolla en relación con el objeto de aprendizaje. En este sentido pueden resultar de utilidad las propuestas metodológicas de Coll y otros (1995).

[8] *JF Standard for Japanese-Language Education,* en https://jfstandard.jp/pdf/jfs2015_pamphlet_ja.pdf (última consulta: 15.3.2016).

3.1 Un apunte sobre objetivos[9]

Desde la clásica obra de Bloom (1971) en la que realizó una detallada taxonomía de los objetivos de la educación, hasta los descritos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* hemos ido aprendiendo la importancia de formular claramente los objetivos de nuestro trabajo. Esta formulación se reflejará en la evaluación. Habrá una clara diferencia entre una evaluación destinada a medir los conocimientos acumulados por el alumnado a lo largo de un curso, que la destinada a medir su capacidad para actuar en la LO. Pero establecer los objetivos no es una tarea tan clara. Por ello habría que especificar con qué criterios se formulan.

Los objetivos deberían ser:

- Específicos: el alumnado debe saber para qué sirve la actividad que se le propone y lo que se espera de él durante su desarrollo. Eso le ayudará a concentrase mejor y a medir el esfuerzo que debe emplear.
- Medibles: tienen que permitir la evaluación del logro.
- Alcanzables: deben suponer un reto que no exceda la capacidad del alumnado para no producir frustración ni aburrimiento o sensación de estancamiento por estar muy por debajo de la misma.
- Realistas: deben tener en cuenta las limitaciones de tiempo, recursos, normas institucionales e, incluso, la metodología adoptada.
- «Temporalizados»: deben darse dentro de un tiempo determinado que permita su desarrollo.

Por otro lado, los objetivos deberían dividirse, por un lado, en cognoscitivos para conocer, comprender, aplicar, reflexionar y evaluar o autoevaluarse. Y, por otro, en formativos para ir más allá de la transmisión del conocimiento e influir en la transformación humana y social del alumnado.

Las universidades exigen que el profesorado elabore *syllabus* en los que, por supuesto, aparecen los contenidos del curso y los objetivos del mismo. Una revisión detallada de estos *syllabus* nos daría pistas sobre el enfoque metodológico de la enseñanza de lenguas, sobre los criterios con los que se han elaborado los objetivos y cómo se concibe la evaluación: en términos de logro o de reproducción de conocimientos.

3.2 Indicadores de la actuación en el aula

Para observar de manera eficaz lo que ocurre en el aula, habría que segmentar de alguna manera el trabajo que allí se realiza. Y una propuesta podría ser esta:

[9] También en el artículo dedicado a la motivación, antes citado, hay una reflexión sobre este aspecto que, en mi opinión, es vital a la hora de abordar mejoras en la manera de enseñar español.

– Unidad didáctica, que puede estar relacionada con un tema, por ejemplo: mi ciudad.
– Segmentación de la unidad didáctica en el trabajo para cada día.
– Fases en las que se divide el tiempo diario de aula, por ejemplo: fase de motivación, de presentación del contenido, de práctica, de transferencia.
– Actividades y/o bloques de actividades propuestas.
– ¿Qué se le pide al alumnado que haga?
– ¿Qué estrategias de apoyo usa el profesorado?
– ¿Cuánto tiempo está en posesión de la palabra el docente y cuánto tiempo deja para que lo hagan las personas de su grupo?

3.2.1 Indicadores del enfoque adoptado

Vamos a plantearlos en forma de preguntas para la reflexión:

– ¿La clase empieza directamente con el contenido que se va a enseñar o se hacen preguntas abiertas en la LO para que el alumnado pueda construir sus propios enunciados informales con la ayuda del docente?
– ¿Se tiene en cuenta lo que se ha visto anteriormente como forma de contextualizar el conocimiento nuevo y reforzar la confianza al darles una nueva oportunidad de producir enunciados en la LO?
– ¿Se corrige de forma adecuada para evitar el miedo al error?
– ¿Se presentan los nuevos *inputs* con apoyo visual, gestual, con cambios de entonación, es decir, resaltándolos de forma variada para concentrar la atención?
– ¿Se repite, se parafrasea, se recapitula, es decir, se buscan diferentes formas de que el *input* sea comprensible para que pueda convertirse en *intake*?
– ¿Se usa contantemente la traducción o la lengua del alumnado en lugar de proveer *input* en la LO? Si es así y según palabras de Wong-Fillmore (1985) se dificulta que el alumnado pueda construir significados en la LO, ya que la lengua que se traduce deja de actuar como *input*[10].
– ¿El profesorado usa y enseña estrategias que ayuden al alumnado a desarrollar su capacidad metacognitiva y su sensibilidad ante la lengua?
– ¿El profesorado adopta el papel de transmisor de conocimientos o de facilitador, organizador de las fases de la secuencia?

[10] Esto no significa que yo rechace de plano el uso de la lengua del alumnado u otras que conozca en la clase de español. Al contrario, creo que es una de las muchas estrategias de las que puede servirse el docente. Pero si este solo usa la LM de su grupo, las palabras de Wong-Fillmore se convierten en realidad. A este respecto se puede consultar el trabajo de Mar Galindo Merino *La lengua materna en el aula de ELE,* premio ASELE y publicado por la misma asociación en su Monográfico número 15.

– ¿A lo largo de la secuencia se va desplazando la forma de trabajo desde las actividades controladas a las más abiertas para favorecer la mayor autonomía del alumnado en la construcción de su propio discurso?

Responder a estas preguntas informará del enfoque metodológico adoptado. Pero hay una pregunta que las englobaría a todas: ¿dónde aprende el profesorado a enseñar de forma más eficaz? Así pues, otra de las necesidades que deben satisfacer las instituciones educativas es la formación continua del profesorado de segundas lenguas.

3.3 La importancia del número de estudiantes en las clases

Tal como lo refleja el apartado 3.1 del documento publicado por GIDE (2015), el peso de la tradición afecta sobremanera, incluso en nuestros días, a la enseñanza de idiomas en Japón.

Pero también hay un factor que me parece especialmente relevante y es el número de estudiantes por aula. En el momento de escribir este artículo, llevaba cuatro años enseñando en una universidad que cuenta con departamento de español. En ella este número nunca es superior a 20 o 22 estudiantes en las llamadas clases de conversación o comunicación. Este factor es altamente significativo ya que las oportunidades de que el alumnado intervenga en la lengua estudiada se multiplican si el profesorado así lo plantea.

En cuanto a las universidades sin departamento de español (ver nota 1), mi experiencia personal se refiere solo una de ellas, en la cual durante el curso 2015-2016 hubo entre 40 y 45 estudiantes en cada una de las clases de conversación que impartí. Pero no es un caso único, parece ser la norma en otras universidades también[11].

Si hemos aceptado lo expuesto en el punto 3 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprenderemos que con un número tan alto por aula las oportunidades de intervención se reducen muchísimo. Cambiar esta situación no es fácil, pues no depende de la lógica derivada de un enfoque metodológico ni de la voluntad de una persona, sino de factores externos, de la normativa interna de cada universidad. Por ello, otra de las mejoras que podría introducirse en la enseñanza del español sería reducir este número, al menos en esas clases, para que se ampliaran las posibilidades de expresarse en la LO. ¿No deberían una vez más las instituciones educativas intervenir para regular esta situación y mejorarla?

[11] Como ejemplo para demostrar que el número de estudiantes por aula no depende del prestigio de la universidad, incluyo aquí unos datos obtenidos en conversaciones con colegas que enseñaban en la Universidad de Tokio (*Tokyo Daigaku*) desde 2011 hasta el momento de escribir este artículo. En los grupos de Humanidades había 40 o 45 estudiantes en las clases de primer curso. En los grupos de Ciencias el español es una asignatura optativa, así pues, puede haber desde 11 hasta 69 estudiantes por aula.

4. NECESIDAD DE FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

Barnett en 2001 propone una serie de cualidades en las experiencias que la educación superior debe aportar, aplicables tanto al diseño curricular de las titulaciones como al de la formación del profesorado. Aquí recojo las que me han parecido más relevantes:

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones.
- La reinterpretación del currículo para convertirlo en un conjunto de posibilidades más que de normas.
- La apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques.
- La evaluación continua del propio aprendizaje como docente.

En el mismo año, pero relacionado con la enseñanza de las lenguas, en el apartado 6.4.2 del MCER[12] se reflexiona sobre el papel del profesorado y del alumnado en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se plantean una serie de preguntas que llevan implícita la necesidad de formación inicial y permanente. Las conclusiones a las que llego tras la lectura de esas preguntas y que presento como metas son estas:

- Profesionalizar la enseñanza exigiendo que quien aspire a ser docente de lenguas no solo las hable sino que acredite que se ha preparado para enseñarlas de la manera más eficaz posible.
- Proporcionar al profesorado periodos de prácticas guiadas que permitan aplicar criterios de acción, reflexión, acción para mejorar esa práctica.
- Incluir en los criterios de selección del profesorado universitario facetas relacionadas no sólo con los conocimientos sobre la materia, sino también con la capacidad de transmisión de los mismos.

Para lograr estas metas es imprescindible la participación de las autoridades académicas, pero también de un profesorado que esté en constante búsqueda de mejora de su práctica. De ahí la importancia de ampliar los cursos que ya existan para que lleguen a todos. No basta con conocer la gramática de la lengua –aunque es imprescindible– como tampoco basta hablarla correctamente y con fluidez para llegar a ser un profesor competente.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: PROPUESTA DE CAMBIOS EN EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Siempre desde una perspectiva personal y basada en mi experiencia propongo los siguientes cambios:

- Cualquier universidad, sea pública o privada, debería tener presente que hoy en día la enseñanza de las lenguas transita por caminos nuevos, dife-

[12] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm#p634 (última consulta: 15.3.2016).

rentes a los tradicionales. Ello implica una renovación del currículo y un equilibrio entre las diferentes destrezas de la lengua y la capacidad de expresarse en ellas. Por esto habría que lograr que en las clases de expresión oral o conversación hubiera menor número de estudiantes.

– Revisar los objetivos de la enseñanza de la gramática y adecuarlos a una visión de mayor profundidad, de mayor relación con las situaciones de comunicación en las que podrían participar los estudiantes en lugar de pretender abarcar demasiados contenidos.
– Como comenté en el anterior congreso y reflejé en el artículo posterior, para lograr mantener la motivación del alumnado habría que tener en cuenta una serie de comportamientos docentes, de los cuales destaco la rentabilización del interés, la atribución de éxito o fracaso en la tarea, la valoración del esfuerzo y, una vez más, la reflexión de Ema Ushioda (2011: 18):

> [Una] limitación básica de las teorías de motivación en el aprendizaje de un idioma hasta la fecha es que se han ocupado principalmente de modelos abstractos, y de aprendientes como grupos teóricos de variables, y no de aprendientes de idiomas como personas que aportan identidades, historias, metas e intenciones únicas e individuales, y que habitan complejas y dinámicas realidades sociales.

– La elaboración de objetivos con los criterios anteriormente expuestos y conocidos por el alumnado. Esto le permitirá controlar su progreso.
– La coordinación sistemática entre el profesorado que enseña a un mismo grupo para lograr cohesión y coherencia entre principios metodológicos, tipología de actividades y contenidos seleccionados.
– La adecuación de contenidos y propuestas a la realidad del alumnado de hoy en día.

Este artículo está planteado como un desiderátum. Es posible que las autoridades académicas no vean la importancia de darle un giro a la manera de enseñar español y confíen en que el alumnado estudie y viaje y así adquiera competencias que no ha recibido en su periodo de formación. Pero me gustaría creer que es posible realizar lo que se planteó en el Foro Mundial sobre la Educación[13], celebrado en mayo de 2015 en Incheon, en la República de Corea, cuyo lema fue el siguiente: educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje para todos durante toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arditty Jo y Vasseur, Marie Thèrese (eds.). 1999. *Interaction et langue étrangère*. Langages 134: 3-19.

[13] Disponible en https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon (última consulta, 15.3.2016).

Barnett, Ronald. 2001. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelonaa. Gedisa.

Bloom, Benjamin Samuel *et al*. 1971. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires. El Ateneo.

Cook, Vivian. 2008. *Second Langauge Learning and Language Teaching*. London. Routledge: 1.

Coll Cèsar *et al*. 1995. «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa», en Fernández Berrocal, Pedro y Melero Zabal, María Ángeles (eds.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid. Siglo XXI Editores.

Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya, Instituto Cervantes-MEC. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (última consulta, 15.3.2016).

Duff, Patricia.1996. «Different languages, Different practices: Socialization of discours competence in dual-language school classroom» en K. Bailey y D. Nunan, D. (eds.): *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*: 407-433. New York: Cambridge University Press.

Galindo, Mar. 2013. «El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español» en *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*. (13: 17-24). Disponible en: https://www.academia.edu/9388539/El_eterno_dilema_la_lengua_materna_en_la_clase_de_espa%C3%B1ol (última consulta: 15.3.2016)

Gide. 2015. *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua en Japón*.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Disponible en http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm (última consulta, 15.3.2016).

Lantof, James P. (ed.). 2000. *Socialcultural theory and second language learning*. Oxford. Oxford University Press.

Mondada Lorenza y Pekarek Doehler Simona. 2001. Inteactions acquisitionelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques, en *Le français dans le monde (Numero spécial: Théories linguistiques et enseignment du français aux non-francophones),* juillet: 107-144.

— 2004. «Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom», en *The Modern Language Journal* 88 (iv): 501–518.

Roberts, Celia. 2001. «Language acqusition and language socialisation in and through discourse. Towards a definition of the domain of SLA», en Candlin, C. y Mercer N. (eds): *English language teaching in its social context*. London. Routledge: 108-121.

The Japan Forum. 2012. *Directrices para el aprendizaje de las lenguas, una propuesta desde la enseñanza de chino y coreano*.

Ushioda, Ema. 2011. Motivating Learners to Speak as Themselves, en Murray, Gao y Lamb (ed.), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning*. Second Language Acquisition - Multilingual Matters, pos. 1776 (e-book).

Yashima, Tomoko *et al*. 2004. «The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication» en *Language Learning 54:1*: 119-152.
Disponible en: http://www.jimelwood.net/students/adv_english/Yashima%20et%20al%20(2004).pdf (última consulta: 15.3.2016).