

EXPLORAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE JAPONÉS: UNA POSIBLE CLAVE PARA MEJORAR LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL EN JAPÓN

EXPLORING JAPANESE STUDENTS LEARNING STYLES: THE KEY ISSUE TO OPTIMIZE THE TEACHING OF SPANISH IN JAPAN

Inmaculada Martínez Martínez

CIESE-Comillas

Avda. de la Universidad Pontificia s/n.

39520 Comillas (Cantabria)

martinezi@fundacioncomillas.es

Resumen

Acercarse a los estilos de aprendizaje de los estudiantes japoneses que estudian español implica adentrarse en un complejo y fascinante campo de estudio. En él los aspectos cognitivos, socioculturales y educativos marcan un estilo propio de aprender que debe ser conocido por el docente para aplicar el estilo de enseñar más adecuado.

La didáctica de las lenguas extranjeras en la era de la globalización ha llevado a los profesores de lenguas a compartir masivamente todo el conocimiento generado en las aulas en torno a las experiencias didácticas. Sin embargo, la pregunta es si en dichos materiales se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje que los estudiantes traen consigo al aula de idiomas. Las teorías socioculturales –que analizan el contexto que rodea al estudiante- deben considerarse junto a –o por encima, incluso de- las perspectivas cognitivas (Nunan 2004: 7).

Esta investigación muestra un ejemplo de análisis del contexto cultural –mediante un estudio observacional multicéntrico- en el que aprende el estudiante japonés de español y que determina profundamente su estilo de aprendizaje. Solo a partir del descubrimiento de los Estilos de Aprendizaje y de su análisis podemos llegar a la didáctica más adecuada para todo estudiante de español como lengua extranjera.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, psicología cognitiva, enseñanza de lenguas extranjeras didáctica del español, interculturalidad.

Abstract

Approaching Learning Styles of Japanese students of Spanish involves to enter into a complex and fascinating area of studies. In this field, the cognitive, sociocultural and educational aspects

mark a specific learning style that must be considered by the teacher in order to find the most suitable teaching style.

Teaching foreign languages in the era of globalisation has led language teachers to share massively all the knowledge originated in the classrooms from the teaching activities.

However, the question now is if in those materials the Learning Styles that students bring to the classroom are considered as well as students learning and teachers working environments. In fact, sociocultural theories – that analyse the context surrounding the student– should be taking into account in addition to –or even before– cognitive theories (Nunan 2004: 7).

By means of an observational multicenter study, this paper analyses the sociocultural context of Japanese students of Spanish that determines substantially their Learning Styles. Only if we first identify and analyse the Learning Styles, we will be able to apply the most appropriate teaching methods for the students of Spanish as a foreign language in any given context.

Keywords: Learning Styles, Cognitive Approach, Applied Linguistics, Teaching of Foreign Languages, Teaching and Learning of Spanish, Intercultural Studies.

1. FUNDAMENTOS

Acercarnos a la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)¹ en la era de la globalización no debe hacernos olvidar las necesidades concretas –locales– del grupo de estudiantes con el que trabajamos en cada momento. Situar al estudiante y sus coordenadas de aprendizaje en el centro del proceso ha de ser nuestro principal objetivo como docentes. El segundo e inmediato, aplicar la didáctica acorde con ese universo de aprendizaje.

El principal propósito de esta comunicación es mostrar el análisis de los estilos de aprendizaje en la clase de español –y, por extensión, en cualquier clase de lengua extranjera– como la mejor herramienta con la que cuenta el profesor para conseguir un triple objetivo:

1. El acercamiento a la *caja negra* del estudiante, es decir, a las teorías cognitivas del procesamiento del lenguaje.
2. El acercamiento al contexto cultural que rodea al estudiante y que debe agregarse –o, incluso, anteponerse– a la dimensión cognitiva del aprendizaje de lenguas (Nunan 2004: 7). Solo así se podrá alcanzar la necesaria comprensión intercultural
3. El acercamiento a la didáctica más adecuada para cada aprendiente concreto.

¹ Aun siendo conscientes de la diferencia semántica entre los términos “segunda lengua” o “L2” y “lengua extranjera”, en esta comunicación se emplearán ambos términos como sinónimos para evitar reiteraciones en el discurso.

Tal y como nos apunta Ellis (2003), el objetivo de la teoría y la investigación en ASL no es exactamente dirigir a los profesores de lenguas hacia cómo enseñar. Se trata, más bien, de avanzar un número de descripciones que los profesores, después, deberán probar y adaptar, si procede, a sus propios contextos de enseñanza. Las especificaciones, en nuestro caso, hablan de contextos socioculturales y de estilos particulares de aprender que deben ser atendidos por el docente en la clase de lenguas extranjeras.

2. EL ANÁLISIS SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE

Las influencias socioculturales ejercen un importante efecto sobre los hábitos y actitudes de aprendizaje de cualquier estudiante, también del estudiante japonés objeto de nuestro análisis. A la hora de realizar este análisis, es fácil caer en contrastes estereotípicos como estudiantes asiáticos/estudiantes occidentales, con todas las etiquetas que tales generalizaciones conllevan: colectivismo/individualismo, pasividad/actividad o introspección/espontaneidad, entre otras.

La perspectiva adoptada aquí será más bien la de abstraer de dichos estereotipos las dimensiones clave que subyacen a nuestras percepciones de ellos y ver a todos los aprendices como localizados diferentemente en torno a estas dimensiones. Desde este planteamiento se pueden descubrir, no estereotipos, sino tendencias generales en diferentes grupos de aprendices, tanto dentro de la misma cultura como a través de las diferentes manifestaciones culturales. Estamos, pues, ante una perspectiva multicultural², comprensiva hacia la diversidad cultural pero también crítica hacia la forma en que tales diferencias culturales se han producido y perpetuado (Kubota 1999: 27).

Es fácil comprender que, cuando un aprendiz comienza a estudiar una segunda lengua (L2), lleva consigo toda una serie de valores y percepciones de aprendizaje que han sido influidos, en gran medida, por los valores y percepciones que ha experimentado dentro de su grupo sociocultural. Por ello, a la hora de abordar la influencia de la cultura sobre el comportamiento de los estudiantes japoneses en la clase de L2, las tendencias generales que aquí sintetizamos se expresarán en forma de hipótesis y predicciones que el docente, en la realidad concreta de su clase, deberá refutar o rechazar (Littlewood 1999: 83). De forma simultánea a la presentación de estas hipótesis de trabajo, se irán desarrollando las actitudes concretas en las que dichos supuestos pueden llegar a materializarse en la clase de L2.

2.1 Estilos comunicativos en Japón

Una de las claves para entender el contexto sociocultural japonés, es el de la interacción y sus tipos.

² El adoptar esta perspectiva trae consigo un importante concepto que podría denominarse *formación intercultural* (Littlewood 1993: 83). Se basa en la opinión de que los profesores pueden beneficiarse del conocimiento sobre las expectativas culturales cuando se trasladan a uno u otro país. Sin embargo, como ya se ha advertido, debemos ser extremadamente cuidadosos al considerar que, en el momento en que tratemos aprendices específicos en contextos de aprendizaje específicos, el cuadro se hace cada vez más borroso y debe evitarse, por tanto, el caer en generalizaciones.

Es conocida la actitud aparentemente *pasiva* que puede observarse en los estudiantes japoneses. La cuestión que nos importa aquí no es por qué los japoneses no hablan en clase, sino más bien, en qué situaciones hablan y por qué. Sólo al adentrarnos en los códigos culturales que gobiernan el uso del lenguaje podremos encontrar algo de luz en el enigma que entraña la dinámica con estos aprendices.

Identificaremos ciertas características clave en el estilo comunicativo japonés:

1. **La mentalidad de grupo** y la interdependencia que sienten entre sí los estudiantes japoneses procede del confucianismo japonés. Esta actitud puede estar presente en el gusto del estudiante japonés por las tareas que se basen en un aprendizaje cooperativo y que requieran la reflexión. En ellas, con tiempo suficiente, el discente puede sentir que las respuestas se generan de forma colectiva y que su autoestima no resulta dañada. La palabra *todos* es importante porque pocas cosas se deciden en Japón sin un acuerdo unánime (Kelly y Adachi 1993: 157). Se trata de buscar el consenso y alcanzar, así, la armonía, concepto este de gran transcendencia en la sociedad japonesa.
2. Los aprendientes japoneses son **fuertemente conscientes de su diferente estatus en la clase** (Neoconfucianismo). Tienen un claro sentido de las diferencias en autoridad entre ellos mismos y con respecto al profesor. Normalmente esperan a ser preguntados para intervenir, aunque esto no debe entenderse como una actitud extremadamente pasiva, pues puede ser el entorno ideal para desarrollar la capacidad de autonomía (Littlewood 1999: 75) al fomentar la interdependencia autónoma.
3. Los estudiantes japoneses vuelcan desde su infancia una **gran cantidad de esfuerzo en su aprendizaje**, por lo que presentan una fuerte motivación para seguir las tareas de aprendizaje³. Ello se manifiesta en un acentuado afán perfeccionista, con el consiguiente miedo a cometer errores y a sentirse ridiculizados (Tsui 1996: 149; Inui 2000: 40-41). Si no se conoce esta actitud y se les coloca en un estilo comunicativo que les lleve a producir de forma inmediata, sin tiempo para la reflexión y en una situación de alto filtro afectivo por la cantidad de posibles errores generados, solo conseguiremos de ellos la inhibición.
4. Una última característica del estilo comunicativo japonés es el valor dado a la **formalización** –casi ritual- **del discurso**. Apenas hay espacio para la expresión informal de ideas propias u originales. En una forma de discurso previamente planificada el individuo japonés puede sentir confianza. La mayor amenaza para él procederá, sin duda, de lo imprevisible (Benedict 1982: 33).

Este hecho puede explicar por qué será difícil para un estudiante japonés intervenir voluntariamente en clase. En la mayoría de las ocasiones, sólo lo hará cuando el profesor le

³ En este sentido, algunos autores como Koji Nakano (1992: 232) considera que “la prosperidad de la sociedad industrial japonesa está edificada sobre el sufrimiento y el sacrificio humanos”. La tradición oriental en general, y la japonesa en particular, nos hablan de grandes esfuerzos y sacrificios para conquistar sus ideales. Algunos filósofos contemporáneos consideran que estas ideas de esfuerzo y solidaridad, vinculadas a la tradición milenaria japonesa, están hoy día colocadas como piedras angulares de su mundo moderno (Castro 1996: 105).

conceda el turno. Por ello, debemos entender que esta actuación inicial –planificada casi como un ritual- se convierte muchas veces en requisito previo para la expresión personal (Anderson 1993: 106).

El docente con aprendices japoneses debe conocer estos estilos de comunicación y construir su didáctica sobre ellos, en lugar de luchar contra ellos. Tal y como nos recuerda Anderson (1993: 108), “la consciencia, no la coacción, es la fuente de la comprensión intercultural”.

Respetar y preservar los códigos culturales y lingüísticos si estos son diferentes a los propios es necesario para crear igualdad en la sociedad y evitar, así, caer en etiquetas como las de cultura dominante y cultura dominada (Kubota 1999: 28-29). Finalmente, creer que todo –a pesar de su apariencia- tiene su propia racionalidad, es una manera de evitar muchos obstáculos.

2. 2 El contexto de aprendizaje:

No podemos olvidar que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que las capacidades, ya interiorizadas, y las representaciones, ya formadas, de los estudiantes juegan un papel fundamental. Por ello, es preciso considerar las características procesuales e integradoras que entraña todo aprendizaje de lenguas (Pérez 1997: 204-205). Debemos detenernos ahora en las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón porque estas también determinarán el aprendizaje posterior del español por parte de nuestros estudiantes⁴.

Desde la época Meiji, el inglés ha sido la lengua extranjera más importante para la mayoría de los japoneses. Hoy continúa manteniendo esta posición (LoCastro 1996: 40), resultado del papel estratégico y comercial que el inglés juega en el mundo y del hecho de ser la lengua para la transferencia de información y tecnología.

Desde el siglo VI d.C. con la llegada del budismo a Japón –y con él, de la escritura- la educación en este país ha sido, casi exclusivamente, a través de libros, del lenguaje escrito, por tanto. La estrategia que se utilizó para la asimilación fue el “yakudoku”, palabra formada por “yaku” (traducción) y “doku” (lectura), es decir, método de traducción - lectura. Consiste en abordar un texto siguiendo tres pasos: (1) traducir palabra por palabra, (2) ordenar las palabras según la sintaxis japonesa, (3) leer en japonés. Este método continúa aún vigente en muchas aulas de L2 en Japón (LoCastro 1996: 51-52).

Por otro lado, no se debe ignorar la transcendencia que para un muchacho japonés ejerce la existencia de los exámenes de ingreso en la Universidad. Del acceso a las mejores universidades dependerá su prestigio ante la sociedad y una consideración mayor ante su familia y amigos. Por lo tanto, no es exagerado decir que la preparación para dichos exámenes condiciona la vida de un joven japonés desde su infancia.

⁴ La autora fue durante cuatro años profesora visitante de español en la Universidad de Tokio (Japón) y de su experiencia surgió la cuestión de investigación que dio lugar a su tesis doctoral *Nuevas perspectivas en la Enseñanza-Aprendizaje de ELE para japoneses: la Concienciación Formal*. Dicha tesis fue defendida en noviembre de 2001 en la Universidad Complutense de Madrid y puede consultarse publicada en su Biblioteca digital: <http://eprints.ucm.es/4338/>.

En dichos exámenes una de las pruebas decisivas y de mayor dificultad es, precisamente, la del inglés. Interesa descubrir, por tanto, el diseño de dicha prueba porque, como hemos visto, condiciona todo el aprendizaje anterior a la Universidad y porque nos hará comprender el bagaje de destrezas en L2 con el que llegan nuestros estudiantes a las clases de ELE en Japón. El examen, de extrema dificultad, está basado en una concepción de la lengua esencialmente escrita y literaria. Por ello, está compuesto, principalmente, de cuestiones de gramática, vocabulario y traducción.

Es importante no olvidar que los comportamientos en la clase reflejan creencias sobre la lengua y el aprendizaje de la lengua que están embebidas en el contexto sociocultural (LoCastro 1996: 43).

3. EL ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

3.1 Orígenes de la investigación

El estudio que aquí se presenta se lleva a cabo tras una experiencia de cuatro años como profesora de español en el Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Tokio (Japón). Tras comprobar la inadecuación de la didáctica comunicativa a los estudiantes concretos con los que se trabajaba, era necesario formular varias explicaciones posibles para una conducta –la de los alumnos en clase- que no era del todo comprendida por parte de la docente.

Comenzamos a buscar, entonces, varias explicaciones posibles entre el conocimiento del entorno y de quienes se sitúan en ese entorno: los propios aprendices. Pensamos que una de las posibles explicaciones –hipótesis- es considerada la más plausible: solo si tenemos en cuenta los Estilos de Aprendizaje (EA) del estudiante japonés, fuertemente determinados por el contexto sociocultural y el contexto de aprendizaje, podremos aplicar la didáctica adecuada. A continuación, para probar esta hipótesis, se requiere formularla en términos científicos y recoger datos para probarla: los EA mayoritarios entre los estudiantes japoneses de español podrían ser de carácter reflexivo y/o teórico.

3.2 Muestra: definición y selección

Para la investigación sobre EA, se parte del marco de referencia de los EA, y se decide realizar un estudio preliminar –o diagnóstico de dichos estilos- a través de un cuestionario entre estudiantes universitarios japoneses. Se necesitaba contar con una población de referencia, con respecto a la cual considerar los cuatro EA –activo, reflexivo, teórico y pragmático- en la muestra que posteriormente se sometió al experimento. La integraron 300 individuos de la población de estudiantes universitarios japoneses en siete universidades diferentes (estudio multicéntrico): *Sofía, Takushoku, Gaigo, Meiji, Tokio, Keio y Waseda*.

Uno de los objetivos centrales en esta fase del estudio fue conseguir la máxima representatividad posible de la muestra, y que así ésta se identificara con la población de referencia. Para ello, se

establecieron cuidadosos criterios de selección: se escogieron facultades representativas en Japón de diversas especialidades educativas y se diagnosticó el EA de una muestra representativa, pues abarca todo el arco de cursos académicos.

El instrumento de medida que se seleccionó fue el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje –CHAEA- (Alonso et al. 1994) por el hecho de poseer una buena estructuración en su aplicación, una sólida base teórica en sus planteamientos y un sencillo formato de respuesta dicotómica que le facilita al estudiante su ejecución. Se distribuyó en versión bilingüe (español-japonés) para asegurar la correcta comprensión de los ítems.

3.3 Fundamento teórico

El fundamento teórico en el que se apoya este cuestionario sobre EA no es otro que el del enfoque cognitivo del aprendizaje, que recorre transversalmente esta investigación. En él se señala la división cuatripartita del aprendizaje, en línea con Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) y Alonso (1994). Recordemos que estos autores proponían un proceso del aprendizaje dividido en cuatro etapas. Parece que las personas se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen claras preferencias por una u otra etapa. Estas preferencias reciben el nombre de Estilos de Aprendizaje (Alonso et al. 1994: 108):

1. Vivir la experiencia: *estilo activo*.
2. Reflexionar sobre la experiencia: *estilo reflexivo*.
3. Sacar conclusiones de la experiencia y generalizar, elaborar hipótesis: *estilo teórico*.
4. Planificar los pasos siguientes, es decir, aplicar lo aprendido: *estilo pragmático*.

3.4 Resultados

Presentamos a continuación los datos obtenidos para cada estilo. Se observa que los estilos Reflexivo y Teórico obtienen una puntuación en las medias más elevada que el resto: 12.24 y 10.39, respectivamente.

<i>N = 299</i>	<i>ACTIVO</i>	<i>REFLEXIVO</i>	<i>TEÓRICO</i>	<i>PRAGMÁTICO</i>
<i>Medias</i>	10.26	12.24	10.39	9.36
<i>Desv. Típica</i>	3.47888903	3.03594916	3.828197	3.195668321

Figura 1. Estilos de Aprendizaje

Conforme a la caracterización de los EA, podemos decir que nuestros estudiantes japoneses, a la hora de aprender el español:

∂ Estarán bien capacitados, sobre todo, para recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Preferirán considerar todas las alternativas posibles antes de actuar y no les gustará intervenir hasta que consideren dominada la situación. Son, por tanto, estudiantes ponderados, receptivos, analíticos y exhaustivos en su proceso de aprendizaje de lenguas. También son observadores, pacientes, cuidadosos y lentos. *Son estudiantes reflexivos.*

- Tenderán, asimismo, a ser perfeccionistas en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) y este hecho les inhibirá en el momento de participar. Integrarán los hechos lingüísticos en teorías coherentes. Sentirán, asimismo, preferencia por analizar y sintetizar la gramática. Serán estudiantes buenos en el momento de estructurar y abstraer los contenidos del aprendizaje lingüístico. Buscarán, en todo momento, la racionalidad y la objetividad. Son lógicos, disciplinados, ordenados, sintéticos, razonadores y buscadores de hipótesis, de modelos y de porqués. *Son estudiantes teóricos.*

÷ Habrán de mejorar, sin embargo, en saber llevar a la práctica los contenidos del aprendizaje lingüístico y, por lo tanto, en actuar de forma inmediata y segura. También deberán implicarse más plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias y en el hecho de mirar éstas como desafíos y no como obstáculos amedrentadores. *Son, por tanto, estudiantes menos pragmáticos y menos activos.*

Así pues, los análisis realizados sobre nuestra muestra han confirmado, por el momento, la hipótesis inicial de que los estilos Reflexivo y Teórico son los mayoritarios entre la población de estudiantes universitarios japoneses. No sólo eso: también nos dicen que podemos aunar tales estilos bajo un solo criterio puesto que su índice de correlación es el más elevado de todos. Podemos hablar, así, de una preferencia por el estilo de aprendizaje Reflexivo–Teórico entre los estudiantes japoneses de ELE.

No es posible esbozar aquí, por falta de espacio, el estudio experimental que se desarrolló a continuación. Simplemente diremos que pudo comprobarse a través de dicho análisis el que, cuando se aplica la didáctica adecuada –en nuestro caso, la Concienciación Formal- al EA del estudiante, el rendimiento en el aprendizaje es mayor. Los análisis estadísticos así lo demostraron (Martínez 2004: 379).

4. CONCLUSIONES

Todo el estudio arriba esbozado nos lleva a concluir que el profesor de una lengua extranjera, sea cual sea el lugar donde ejerza su didáctica:

1. Debe ser investigador de los **estilos de aprendizaje** de sus estudiantes.
2. Debe analizar el **contexto sociocultural y educativo** en el que estos estilos de aprendizaje crecen y se desarrollan.

3. Debe considerar, por tanto, los EA y el contexto cultural como pieza clave a la hora de diseñar y probar cualquier material que comparta de manera global con la comunidad científica. Debe buscar, por tanto, la **contextualización de toda su didáctica**.

REFERENCIAS

- Alonso, C. y otros. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.
- Anderson, F. E. (1993). "The Enigma of the College Classroom. Nails that don't stick up" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Benedict, R. (1982). *El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, A. (1996). "Una mirada al pensamiento, a la moral y a la estética japonesas". *Gaikokugo kenkyu kiyo* 1: 101-167. Tokio: Tokyo University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Honey, P. y A. Mumford. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House.
- Inui, E. (2000). "Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses". *Frecuencia-L* 13: 37-45.
- Kelly, C. y N. Adachi. (1993). "The Chrysanthemum Maze. Your Japanese Colleagues" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleages and Universities*. Oxford: Oxford University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kubota, R. (1999). "Japanese Culture Constructed by Discourses: Implications for Applied Linguistics Research and ELT". *TESOL Quarterly* 33/1: 9-33.
- Littlewood, W. (1999). "Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts". *Applied Linguistics* 20/1: 71-94.
- LoCastro, V. (1996). "English language education in Japan" en Coleman, H. (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Martínez, I. (2004). *Nuevas perspectivas en la Enseñanza-Aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* (tesis doctoral) en <http://eprints.ucm.es/4338/> . Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nakano, K. (1992). *Felicidad de la pobreza noble. Vivir con modestia, pensar con grandeza*. Madrid: Maeva.

Pérez, S. (1997). “Implicaciones del estudio de la Enseñanza-Aprendizaje de lenguas y propuestas de programación” en Villanueva, M.L e I.Navarro (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.

Romero Castilla, A. (1991). “Versiones y dispersiones en torno a la sociedad japonesa contemporánea” en Romero Castilla A. y V. López Villafañe (coords.). *Japón hoy*. México: Siglo XXI.

Tsui, A. B. (1996). “Reticence and Anxiety in Second Language Learning” en Bailey, K. M. y D. Nunan (eds.). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.