

MÉNDEZ SANTOS, MARÍA DEL CARMEN
UNIVERSIDAD DE ALICANTE, ESPAÑA
CONCHEIRO COELLO, MARÍA DEL PILAR
UNIVERSIDAD DE ISLANDIA, REIKIAVIK, ISLANDIA

USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LÍNEA: EL CASO DE *PADLET*

BIODATA

María del Carmen Méndez Santos (macms@ua.es) es Doctora en Lengua Española por la Universidad de Vigo. Desde 2017 es profesora ayudante doctora en el Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura de la Universidad de Alicante
Pilar Concheiro (mdc@hi.is) es Doctora en lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Desde 2010 es profesora asociada en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Islandia en Reikiavik.

RESUMEN

En este artículo se presenta una reflexión teórica y técnica sobre el uso de una herramienta, *Padlet*, y de sus implicaciones para el desarrollo de la competencia digital, la motivación y la exposición a la lengua meta. Posteriormente y con el fin de proporcionar ejemplos prácticos llevados al aula, para que sean mejorados y replicados, se ofrecen dos casos prácticos que se desarrollaron en dos lugares y dos contextos educativos muy diferentes: Japón e Islandia. Sin embargo, cabe mencionar que ambos están relacionados, dado que el uso de *Padlet* como herramienta didáctica para generar un espacio que promoviese interacción y comunicación en la lengua meta en el caso japonés, sirvió de precedente y ejemplo para replicar la utilización de esta aplicación en el contexto islandés.

PALABRAS CLAVE: competencia digital, *Padlet*, interacción en la lengua meta, Japón, Islandia

ABSTRACT

This article presents a theoretical and practical reflection on the use of a tool, *Padlet*, and its implications for the development of digital competence, affectivity and exposure to the target language. Subsequently, and in order to provide examples of two practical application to be improved and replicated, two case studies, developed in two places and in two

very different educational contexts, Iceland and Japan, will be presented. However, it is worth mentioning that both practical cases are related; the use of Padlet in the Japanese contexts as a didactic tool for promoting interaction and communication in the target language served as a precedent and a previous example for the Icelandic case.

KEY WORDS: digital competence, *Padlet*, interaction in the target language, Japan, Iceland

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha ido penetrando a lo largo de los años en las vidas diarias de la gente en nuestra sociedad, incluido el ámbito educativo. Su uso con fines didácticos ofrece una enseñanza integrada que logra abordar varios objetivos de un modo simultáneo, hecho que sería mucho más difícil de no contar con estos recursos.

Por ello a continuación se presenta una reflexión teórica y práctica sobre el posible uso pedagógico de una herramienta como *Padlet* y de sus implicaciones. En concreto, se buscaba (1) lograr una mayor exposición a la lengua meta, (2) fomentar los aspectos afectivos positivos del aprendizaje, así como (3) crear un aprendizaje más significativo. Paralelamente, también se pretendía (4) alfabetizar digitalmente al alumnado y, de forma secundaria, desarrollar la destreza de la producción escrita y la competencia intercultural.

Posteriormente y con el fin de proporcionar ejemplos de aplicaciones en el aula de ELE, para que sean mejoradas y replicadas, se ofrecen dos casos prácticos que se desarrollaron en dos lugares y dos contextos educativos muy diferentes: Islandia y Japón, que sin embargo están relacionados, ya que el uso de *Padlet* como herramienta didáctica para generar un espacio que promoviese interacción y comunicación en la lengua meta en el caso japonés sirvió de precedente y ejemplo para continuar utilizando esta

aplicación en el aula de español como lengua extranjera (en adelante ELE) en el contexto islandés.

Cabe mencionar que se trata de experiencias muy modestas, con un número de participantes muy reducido (especialmente en el caso islandés) y que, aunque fueron valoradas positivamente por parte del alumnado, no cuentan con datos cuantitativos que avalen estadísticamente su éxito. Tal y como se ha mencionado, el objetivo principal de este artículo es presentar dos experiencias reales de aula que puedan servir como inspiración para docentes y lectores interesados en la búsqueda de espacios digitales útiles para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

2. LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA TECNOLOGÍA

La tecnología ha modificado la forma de vivir, de comunicarse, de trabajar e incluso la forma de entender el ocio (Redecker, 2017:12). No obstante, a pesar del uso general que se le da no se puede colegir que esta utilización *per se* dote a los usuarios de un dominio digital completo y correcto, sino que formar ciudadanos digitalmente competentes necesita de una instrucción explícita (Hockly, 2016: 35). Entenderemos por competencia digital aquella que “implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación” (Parlamento Europeo, 2006).

Estos recursos tecnológicos están cada vez más desarrollados y el abanico de herramientas disponibles para la enseñanza de lenguas extranjeras es más amplio, como apunta Motteram (2013). Al usar estas aplicaciones se abordan entre otros diversos aspectos didácticos como el desarrollo de la competencia digital, los aspectos afectivos del aprendizaje y la exposición a la lengua meta, que son en concreto los que en esta ocasión centran nuestro trabajo.

2.1. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL

El compromiso por parte de los docentes de ELE de integrar herramientas digitales en el aula se plantea como parte de una necesaria alfabetización digital que mejorará las condiciones de vida del alumnado y su grado de empleabilidad en el futuro (Unión Europea, 2016: 3; Naciones Unidas, 2018: 3). Estas tendencias globales en la que la competencia digital se concibe como un rasgo básico de la ciudadanía del siglo XXI también se recoge en las líneas de actuación de los gobiernos de Japón (IT Strategic Headquarters, 2009: 14) e Islandia (Ministry of Education, Science and Culture, 2014: 234 y ss.). Además, esta necesidad centrada en los estudiantes entronca con las recomendaciones de fomentar y de perfeccionar la propia competencia digital del profesorado de ELE descrita por el Instituto Cervantes (2012: 27-28). En términos didácticos, se entiende que esta es la capacidad de utilizar de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución los recursos digitales para promover el aprendizaje y el propio desarrollo profesional del docente. Además se prescribe en este mismo documento su integración “con el fin de promover el uso de la lengua y de fomentar el aprendizaje colaborativo”. Esto es posible dado que,

aunque en el pasado la tecnología era usada predominantemente solo como una fuente de información (Motteram, 2013: 20), la web 2.0 ha ofrecido a los usuarios la opción de ser creadores de contenido digital, de comunicarse y colaborar digitalmente. Los usuarios de la red se erigen pues en lo que Ríos (2017: 31) denomina “prosumirtuadores” (consumir + producir + interactuar). Además de estos aspectos la competencia digital también implica resolver problemas, conocer cuestiones de seguridad digital y formarse en la selección de información y datos (Unión Europea, 2016). Asimismo, a través de las actividades de creación e interacción como las que presentamos se desarrolla la “netiqueta” o código de interacción para discursos en línea (King y Alperstein, 2015: 93). Estas reglas de protocolo digital no son universales (Castro, 2016: 15) y dependen de muchos factores contextuales como la cultura de origen, por lo que en una clase de lenguas extranjeras también es fundamental atender estos aspectos.

Es pues en el marco de esta tendencia general de la alfabetización digital y del uso didáctico de la tecnología en particular donde que las presentes propuestas didácticas encuentran la justificación para la elección de esta herramienta y del objetivo número 4. Este uso didáctico de la tecnología conlleva, además, consecuencias positivas sobre las experiencias de aprendizaje y la motivación para el aprendizaje de una LE como se explica en el siguiente apartado.

2.2. ASPECTOS AFECTIVOS DEL APRENDIZAJE

Los sentimientos que el alumnado experimenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera son factores fundamentales que pueden potenciar o bloquear sus resultados. De

entre todos ellos el que tradicionalmente se ha aceptado como la "llave" del aprendizaje es la motivación (Dörnyei, 1998: 117), pero esta no será entendida aquí de un modo tradicional como un fenómeno estático y aislado, sino como el resultado de una serie de circunstancias que sumadas y en una relación de interdependencia dentro de un sistema dinámico complejo provocan un aumento o disminución del grado de motivación (Larsen-Freeman, 2015: 11 y ss.). La otra cara de la moneda son, pues, los episodios de desmotivación que pueden aparecer en las aulas de ELE y que pueden empujar al alumnado a una situación de desenganche emocional de un modo puntual o, incluso, global.

Entre los aspectos que provocan la desmotivación Dörnyei (2001: 151 y ss.) listó los siguientes:

Teachers' personalities, commitment, competence, teaching methods. 2. Inadequate school facilities (very big group, not the right level, or frequent change of teachers). 3. Reduced self-confidence due to their experience of failure or lack of success. 4. Negative attitude toward the foreign language studied. 5. Compulsory nature of the foreign language study. 6. Interference of another foreign language that pupils are studying. 7. Negative attitude toward the community of the foreign language spoken. 8. Attitudes of group members. 9. Course books used in class.

En los subsiguientes estudios de Kikuchi y Sakai (2009), centrados ya en estudiantes japoneses, se analizaron la importancia de los siguientes aspectos "(a) Course Books, (b) Inadequate School Facilities, (c) Test Scores, (d) Noncommunicative Methods, and (e) Teachers' Competence and Teaching Styles". Conviene explicar que la enseñanza del español en el contexto educativo japonés es principalmente de nivel universitario y con las clases de gramática separadas de la conversación, del mismo modo que suele ocurrir con

la enseñanza del inglés. Por ello es comprensible que algunos de los comentarios sobre los factores desmotivadores estuviesen relacionados con "non interactive lessons". Como destaca Muñoz Sanz (2014: 682) en general la docencia en Japón suele estar centrada en el profesor y se le escucha en silencio y sin interrumpir. Esta situación choca frontalmente con las expectativas y las motivaciones del alumnado nipón para estudiar español que, como recogen en un estudio de GIDE (2012), son principalmente "comunicarme con la gente cuando vaya a países de habla hispana".

Por otra parte, el hecho de que la audiencia esté formada por nativos puede contribuir también a una mayor motivación, ya que los alumnos sienten que realmente "se están comunicando". Tal como señala Ramírez (2010: 1) "when students write or speak for a broader and more international audience, they pay more attention to polishing their work, think more deeply about content they produce, and consider cultural norms more thoughtfully".

Por ello, las presentes propuestas didácticas vienen a suplir un aspecto altamente importante para acercar la realidad educativa a las expectativas de los estudiantes y fomentar, así, la motivación y las actitudes positivas hacia el aprendizaje de ELE. Esto se corresponde con el objetivo número 2 que nos habíamos marcado.

Además, la utilización de herramientas digitales concebidas de este modo proporciona un entorno para que los alumnos cuenten quiénes son, qué piensan, qué les gusta; para que su voz se escuche mientras practican su competencia comunicativa y con ello se cumple el objetivo 3 de esta propuesta didáctica: un aprendizaje más significativo. Con respecto a esto, Pellerin (2017) afirma que las recientes investigaciones en *Computer Assisted Language Learning*

(en adelante CALL) establecen una relación entre la motivación intrínseca de los aprendientes y la comunicación en entornos digitales en los que los estudiantes pueden establecer una conexión directa entre el uso y aprendizaje de la lengua meta con otros aspectos de sus vidas. La misma evidencia sobre los efectos positivos sobre la motivación del uso de la tecnología se muestran en Golonka *et alii* (2014). No obstante, estos autores también señalan los posibles efectos negativos:

At their worst, the use of new technologies can result in inappropriate input, shallow interaction, and inaccurate feedback; student frustration with software and hardware; distraction from the learning task; and a general over-emphasis on delivery modality over learning objectives.

Por ello, es fundamental en la explotación didáctica de las herramientas digitales una planificación que tenga en cuenta estos aspectos para no crear estrés tecnológico o frustración en una curiosa paradoja que podría darse y es que buscando resultados positivos sobre la motivación se provoque la respuesta contraria. Para ello y como señala Pacansky-Brock (2012: 25) no se debe esperar que haya una respuesta positiva del alumnado ante la expectativa de usar una aplicación si no se es capaz de demostrar su utilidad para el aprendizaje. En primer lugar, es necesario conocer sus creencias sobre las ventajas e inconvenientes de usar herramientas digitales con el fin de aminorar las posibles reticencias en su uso. En el caso de las dos propuestas que presentamos no se detectó ninguna actitud hostil al uso de la tecnología en el aula que desaconsejase su utilización. Además, es fundamental dejar claro desde el comienzo todos los pasos de las tareas y las instrucciones para reducir al mínimo el posible estrés tecnológico la introducción de una herramienta pueda provocar (Méndez Santos, 2011: 3) y esta premisa se tuvo en cuenta. Asimismo es necesario tener en consideración que trabajar en línea

con publicaciones en abierto puede provocar suspicacias sobre la privacidad, aunque también es posible aprovechar este reto para educar en lo que en la competencia digital se relaciona con la seguridad y la imagen digital. Por último, esta "exposición" pública puede ser un arma de doble filo porque "rompe el paradigma tradicional" (Pacansky-Brock, 2013, 39-40) y esto puede conllevar cierta inseguridad, pero, a su vez, mayor motivación. En ninguno de los dos casos se enfrentaron problemas de este cariz.

2.3. EXPOSICIÓN A LA LENGUA META

La posibilidad que ofrece el uso de herramientas digitales de interactuar con hablantes nativos, como ya hemos explicado, puede ser motivadora, pero sobre todo viene a cubrir un problema claro en el proceso de aprendizaje y es la falta de exposición a la lengua meta (Con esta premisa se cumple el objetivo 1). Este hecho es frecuente en situaciones de no inmersión, ya que con frecuencia las clases de LE solo se ofrecen unas horas a la semana de clase (Moreno García, 2015; De Santiago y Fernández, 2017: 792). Además, este contacto directo con nativos que es especialmente difícil y esporádico, ayuda a desarrollar su competencia intercultural (Jin y Cortazzi, 2009: 124), así como a "undermine cultural stereotyping" (Hockly, 2013: 23) con lo que cumplimos el objetivo secundario de estas propuestas de desarrollar también la competencia intercultural.

Esta ausencia de uso de la lengua complica sobremanera el desarrollo de una interacción entre personas para aprender como defendía Vygostky (Carrera y Mazzarella, 2001: 43) y, en particular, con intercambios de lengua significativos en una lengua extranjera (Martín Peris, 2008). Esta idea de las producciones significativas tiene

profundas consecuencias en el desarrollo de teorías sobre el aprendizaje de 2L/LE sobre la procesabilidad del *input* y también, por ejemplo, sobre la hipótesis de Swain (1993) sobre la trascendencia de la producción de *output*. La interacción es fundamental como instrumento facilitador para ofrecer mayor *input* y producir *output*. Asimismo, esa intensa producción puede favorecer la automatización de la lengua, esto es, la rutinización del uso a través de muchos intentos (Gass y Mackey, 2015: 185). En concreto, esta automatización también se puede lograr a través de una destreza como la expresión escrita que suele ser una gran relegada de las clases por el gran costo que implica respecto al tiempo de aula. El uso de tecnologías puede ser, como señala Oxford (2006: 358), un “scaffold to support writing instruction for teachers and students”. De hecho, estudios como los de Alshumaimeri (2011) muestran que el uso de las wikis mejora la corrección y calidad de los textos. Así, cumpliríamos otro de los objetivos secundarios de estas dos propuestas didácticas con *Padlet* que consistía en el desarrollo de la destreza escrita.

3. LA HERRAMIENTA: *PADLET*

Padlet es una aplicación gratuita que ofrece un muro virtual donde diferentes personas pueden contribuir y colaborar. No requiere autenticación ni estar registrado para usarlo, salvando así las posibles reticencias sobre la privacidad del alumnado, así como restricciones de uso por la edad de las que ya hemos hablado. Además, es una herramienta muy intuitiva y sencilla de usar porque solo requiere hacer doble clic para escribir en ella. Es un recurso de bajo perfil porque no hace falta tener una competencia digital muy desarrollada para introducirla en el aula (Hockly, 2016: 12). Además ofrece diferentes modalidades para compartir el material, con lo que,

aunque en este trabajo no es el objetivo, podría usarse de un modo más “cerrado”.

Es una aplicación multisoporte porque funciona desde teléfonos, ordenadores o tabletas. Su inmediatez -se puede escribir y observar lo escrito al instante en pantalla- da una sensación de interacción real muy apreciada por el alumnado (y también cuando es en diferido). Una ventaja sobre el control es que el creador puede mover y eliminar comentarios en caso de que se considere que alguno esté fuera de lugar. Esto mismo lo pueden hacer los usuarios con sus propias publicaciones, así como editarlas en caso de ser necesario. Permite, además, enriquecer estas con enlaces, fotos y vídeos. Desde 2017 es posible anudar las respuestas directamente sobre la misma publicación.

Por último, cabe destacar como otra ventaja que es compartible y exportable en diversos formatos, por ejemplo, es posible incrustarlo en otras webs.

Como desventajas de esta herramienta se podría mencionar que es necesario entrar en ella a propósito y no es un aprendizaje tan “casual” como pudiera darse en otras redes sociales (Martín Bosque y Munday, 2014).

4. CASOS PRÁCTICOS

4.1. ISLANDIA

4.1.1. Contexto socieducativo

La sociedad islandesa ha experimentado un gran cambio en los

últimos años y esto se debe en gran medida al aumento en el número de residentes de origen extranjero, quienes por diversas causas de índole socioeconómicas se han trasladado a la isla. Ese cambio social también se ve reflejado en el ámbito educativo: “la diversidad cultural dentro del aula es una realidad cada vez más presente debido al crecimiento de la población extranjera en la isla y la tasa de alumnos procedentes de otros países es cada vez más elevada en una nación más multicultural que demanda la enseñanza de lenguas extranjeras desde edades más tempranas” (Concheiro, 2017).

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera y según las cifras correspondientes al período 2014-2015¹, este mantiene su posición como idioma extranjero más popular entre los estudiantes de secundaria y supera a las otras dos lenguas que los alumnos pueden estudiar de manera opcional: el alemán y el francés.

Sin embargo, muchos estudiantes, pese a este crecimiento en el interés y el estudio de otros idiomas, solo tienen contacto con la lengua meta a través de su profesorado y en el aula (Concheiro, 2017a). Aún siendo un país tan pequeño y que ha permanecido aislado durante tanto tiempo, la Islandia de hoy en día es un claro ejemplo de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación con prácticamente la totalidad de sus habitantes conectados a Internet (Statcounter, 2017). Este acceso generalizado a la tecnología ha influido para que un número significativo de instituciones educativas islandesas permitan el uso de dispositivos móviles en el aula como herramienta pedagógica (Concheiro, 2016).

4.1.2. Descripción del curso y del grupo

¹ Datos ofrecidos por *Statistics Iceland*. <https://www.statice.is/>

Durante el semestre de primavera de 2017, en la Universidad de Islandia diez estudiantes islandeses pertenecientes al curso “Prácticas de lengua II” (Nivel B1-B2) interactuaron con un grupo de hispanohablantes mediante el uso de *Padlet*. Cuatro de ellos cursaban el Grado en Lengua y Literatura Españolas, pero los seis restantes provenían de otros programas como Turismo, Psicología y Biología. La asignatura, como su nombre indica, implicaba el uso de la lengua meta mediante una práctica integrada de destrezas, aunque las clases presenciales se aprovechaban fundamentalmente para practicar la interacción y la producción oral. Los contenidos del curso se enmarcaban dentro de un nivel B2 del *Marco de Referencia Europeo para las lenguas* (2002). La asignatura incluía una sesión presencial semanal de una hora y cuarenta minutos de duración.

4.1.3. Propuesta didáctica

El objetivo principal de esta propuesta didáctica consistía en proporcionar un espacio de aprendizaje más allá del aula presencial en el que los estudiantes pudiesen interactuar en la lengua meta y en una situación real con otros hablantes, proponiendo así “un desafío más allá del fin lingüístico perseguido” (Herrera, 2014:10). Una vez que se explicó dicho objetivo a los alumnos, la docente del curso se encargó de crear en *Padlet* un muro abierto de la aplicación titulado “Islandia: lengua, cultura y sociedad”. El tema era lo suficientemente genérico como para que los hispanohablantes interesados pudiesen plantear cuestiones sobre Islandia, pero al mismo tiempo establecía un marco temático para los hilos conversacionales que pudiesen generarse. El primer día se explicó el funcionamiento de la herramienta y se solucionaron las dudas que los estudiantes presentaron. Asimismo, se estableció un período determinado de

duración para que la experiencia no se diluyese en el tiempo, ya que, aunque el muro creado funcionaría como espacio de comunicación asincrónico se buscaba que los aprendientes pudiesen responder las cuestiones planteadas dentro de un margen concreto de tiempo. Así, durante una semana los alumnos responderían a las preguntas sobre su país, actuando de este modo como mediadores o puentes entre dos culturas. Además, con sus respuestas y sus consejos prácticos ayudarían a resolver las dudas de personas interesadas en viajar a Islandia como turistas o como futuros residentes. Por lo tanto, la metodología aplicada siguió un enfoque orientado a la acción “que considera a los alumnos como agentes sociales que tienen tareas no solo relacionadas con la lengua”².

La siguiente imagen recoge la captura de pantalla con la descripción de la propuesta didáctica que se les presentó a los estudiantes de la Universidad de Islandia:



 UNIVERSITY OF ICELAND

Nuestro Padlet
Islandia: lengua, cultura y sociedad
<https://padlet.com/mdc3/ti8yqp1hsmib>

Cada vez más turistas vienen a Islandia. Además el número de personas que se han mudado por estudios o trabajo ha aumentado en los últimos años. ¿Qué te parecería practicar tu español mientras ayudas a resolver dudas sobre tu país?

- ✓ Regístrate padlet.com
- ✓ Durante una semana este espacio estará activo para interactuar con otros usuarios.
- ✓ Disfruta y aprende.
- ✓ En la próxima clase comentaremos todos juntos la experiencia.

Imagen 1. Propuesta didáctica de la Universidad de Islandia.

² Cita textual extraída de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p21

4. 1. 4. Valoración de los resultados

La aplicación de *Padlet* en este estudio de caso permitió crear un espacio digital en el que los estudiantes pudieron interactuar con otros usuarios procedentes de diversos lugares compartiendo y creando contenido. De hecho, se convirtió en un espacio en el que se expresaron opiniones, gustos, preferencias y aprendieron unos de otros. La literatura islandesa, los inviernos largos y duros, las formas de saludar, etc. fueron algunos de los temas que surgieron.

Con el fin de analizar la opinión de los alumnos participantes se les pidió que valorasen la experiencia del usar *Padlet* como herramienta didáctica. Entre los puntos positivos mencionaron: (1) la posibilidad de estar en contacto con hablantes nativos y de ese modo estar expuestos a muestras reales de lengua (lo que según ellos les permitía observar el uso de determinadas estructuras sintácticas y de vocabulario) y (2) el poder ayudar a los demás a comprender mejor su país y su cultura. Como aspecto negativo uno de los alumnos mencionó el hecho de que los hispanohablantes no corregían los posibles errores que pudiesen surgir en las producciones escritas de los islandeses.

Hemos de recordar que estas opiniones se emitieron de modo informal y que no se emplearon en este caso herramientas para una recogida de datos más objetiva y fiable.

Según la retroalimentación recibida por estos estudiantes, utilizar un muro en *Padlet* como espacio para interactuar en la lengua meta puede incidir de forma positiva en su proceso de aprendizaje ya que

les permite aprender de las estructuras lingüísticas que utilizan otras personas y adquirir vocabulario. Otro aspecto positivo a tener en cuenta es la posibilidad de poder hablar de su vida, de su país y contribuir a que otras personas lo entiendan mejor.

4.1.5. Limitaciones y mejoras para el futuro

Más que limitaciones, lo más adecuado sería hablar de dificultades. Por dificultades entendemos aquellos aspectos que durante la utilización del muro interactivo de *Padlet* como espacio de aprendizaje resultaron más complicados tanto para el docente como para los aprendientes.

En primer lugar cabe mencionar lo importante que es lograr una audiencia para ese muro y lograr que otros usuarios participen de la conversación e interactúen con el grupo de estudiantes. Esta es la razón por la cual, tal y como se mencionaba anteriormente en la descripción de la propuesta didáctica, se buscaba incluir un propósito que trascendiese el aprendizaje lingüístico. Con ese fin y para difundir el proyecto, la docente contactó con varios grupos de hispanohablantes en Islandia (Españoles en Islandia, Visita Islandia, Argentinos en Islandia etc.) a través de Facebook (la red social más popular del país) y proporcionó la siguiente información:



Imagen 2. Promoción de la propuesta didáctica en redes sociales.

En segundo lugar, tal y como se ha comentado previamente uno de los estudiantes islandeses participantes mencionó a su docente la falta de retroalimentación lingüística como un aspecto negativo, ya que consideraba la corrección explícita por parte de los hispanohablantes con los que interactuaban en el muro de *Padlet* contribuiría a mejorar su competencia en la lengua meta. Este hecho es fácilmente subsanable si se establecen unas pautas previas, es decir, si se anima a los usuarios de este espacio a que participen como agentes activos y a que se involucren en las correcciones de las producciones escritas compartidas. De hecho, existen experiencias previas como la de Concheiro (2017b) en las que durante la utilización de una red social como espacio de aprendizaje digital los nativos acompañan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje corrigiendo errores ortográficos, gramaticales y proporcionando un

feedback positivo y motivador.

Para el futuro pretendemos realizar una encuesta de valoración y aprovechamiento anónima y más prolija con el fin de recoger datos que hagan visibles de un modo académico los resultados que la docente ha constatado en el aula.

Por último, cabe mencionar que esta experiencia y por consiguiente el *Padlet* creado por los estudiantes de la universidad de Islandia no continuó utilizándose pero permanece abierto como un tablón de información generada y compartida en un momento determinado y ha sido utilizado como referencia y fuente de información por estudiantes hispanohablantes de intercambio; esto ha sido posible porque varias universidades españolas con acuerdos de colaboración con la Universidad de Islandia han mencionado este *Padlet* a sus alumnos. Por ello y pensando en futuras aplicaciones pensamos que este proyecto podría integrarse de modo permanente en el currículo de la asignatura y que podría servir para ofrecer información actualizada a usuarios interesados en visitar o residir en el país.

4.2. JAPÓN

4.2.1. Contexto socioeducativo

Históricamente la tradición socioeducativa universitaria nipona en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros ha primado el desarrollo de la competencia lingüística teórica a través del empleo de un enfoque tradicional centrado en la gramática-traducción “con ciertos toques audio-linguales” (Sanz-Yagüe, 2013), descuidando así, de facto, la producción del *output*. El profesorado es el centro de la clase y se le escucha en silencio sin interrumpir (Yoneyama, 2001).

Además, en muchas clases de gramática la lengua vehicular es el japonés y los errores se consideran algo negativo que se debe evitar (Muñoz Sanz, 2015). Esta distancia entre las creencias, actitudes y métodos del profesorado y el sistema y las expectativas del alumnado crean falsas ideas como que “el método o enfoque más adecuado para los estudiantes japoneses es el de gramática-traducción, mientras que el menos adecuado es el enfoque por tareas” (Millanes Díez y Romero Díaz, 2014). A esta se le suman otras creencias como que los japoneses son inexpresivos, pero posiblemente este efecto sea consecuencia de la falta de exigencia de participación activa en el aula y el miedo al error (Muñoz Sanz, 2015). Como resultado de esta dinámica en las aulas, el nivel de competencia real en español del alumnado japonés es más bajo de lo esperado en líneas generales (Escandón, 2017).

Esta deficiencia de los resultados del sistema educativo en cuanto a las lenguas extranjeras también tiene otra causa directa social y es la falta de posibilidades de entrar en contacto con la lengua meta (Moreno García, 2015: 71). En concreto, estas se restringen en Japón a las actividades de la comunidad hispanohablante -la mayoría peruanos-, en su dominio privado (amigos, familia, asociaciones), en su dominio público (como en tiendas étnicas), o bien, en algunos eventos empleados para fomentar el conocimiento mutuo entre japoneses y comunidades de inmigrantes (Shoji, 2008).

La combinación de estos aspectos metodológicos, históricos y sociales provocan una situación de alta desmotivación del alumnado japonés aprendiente de lenguas extranjeras de la que se deja constancia en numerosos trabajos de investigación.

El Gobierno es consciente de esta falla metodológica y de resultados

y, por ello, desde hace unas décadas ha legislado y ha promovido proyectos (*Go Global*, MEXT, 2012) que pretenden mejorar las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras de la población sobre todo de cara a los Juegos Olímpicos del 2020 (MEXT, 2014).

4.2.2. Descripción del curso y del grupo

El panorama socioeducativo que hemos bosquejado enmarca -y limita- una intervención didáctica para fomentar la producción oral en las aulas. La asignatura en la que se implementó el uso de *Padlet* fue *Speingo training II* (semestral) durante el curso lectivo 2016-2017. El grupo estaba compuesto por 19 estudiantes -la mayoría chicas- principalmente de segundo curso. El objetivo de esta asignatura era prioritariamente la práctica de la producción oral, aunque también se esperaba que se practicara la expresión escrita. Dado que la asignatura era de nueva implantación, se tuvo la oportunidad de diseñar el programa y de establecer la metodología de trabajo y de evaluación.

En la primera clase del curso se explicó la dinámica de trabajo que consistía en una clase centrada en la cultura y sociedad española e hispanoamericana que tendría su correlato a la semana siguiente sobre la misma realidad japonesa. Para establecer qué temas se trabajarían se llevó a cabo el primer día de curso una actividad para preguntar al alumnado qué cuestiones les suscitaban mayor interés. A partir del listado que acotaron los propios aprendices, se pautó el trabajo en las sesiones del semestre. La evaluación fue continua y consistía en la valoración de la exposición preparada para clase en cada semana marcada. La parrilla de descriptores a los que se les iba a prestar atención fue diseñada a partir de lo que el estudiantado señaló el primer día como importante para llevar a cabo una buena exposición oral (*¿Han practicado?*, *¿Leen sus papeles?*, *¿Miran a los*

oyentes?, *¿Ponen ejemplos?*, *¿Usan fotos o vídeos?*, *¿Hablan despacio?*, *¿Dan información interesante?*, *¿Hablan con una sonrisa?*, *¿Se les escucha bien?*, *¿Hay un buen lenguaje corporal?*, *¿Usan un buen tono de voz?*, *¿Se entiende lo que quieren decir?*). Esta ficha era rellenada por cada alumno del grupo, por la profesora y también por los propios estudiantes que se autoevaluaban. La nota final de cada exposición era una media entre las impresiones de estos tres agentes.

4.2.3. Propuesta didáctica

Como ya se ha adelantado el trabajo del curso giró en torno a unos temas de interés marcados por el propio alumnado. Estos fueron *juventud*, *personajes famosos*, *casas*, *tecnología*, *lenguas*, *cultura*. A cada tema se le dedicaban dos (a lo sumo, tres) sesiones. En la primera de cada tema se exponía la realidad relativa a España y a otros países hispanohablantes mediante diversas actividades de comprensión auditiva y lectora, así como juegos, etc. Al final de cada sesión de este tipo, se les exponían las preguntas que personas de diferentes partes del mundo habían formulado sobre el tema en cuestión, pero relacionado con la realidad japonesa. Para ello se había preparado un *Padlet* temático y se había distribuido con anterioridad por las redes sociales -Twitter y Facebook- para que cualquier persona interesada pudiese formular preguntas respecto al tema central. En total se lanzaron 7 *Padlets*. Participaron más de 30 personas ajenas al aula formulando preguntas de numerosos países (Estados Unidos, Bosnia, Islandia, España, México...).

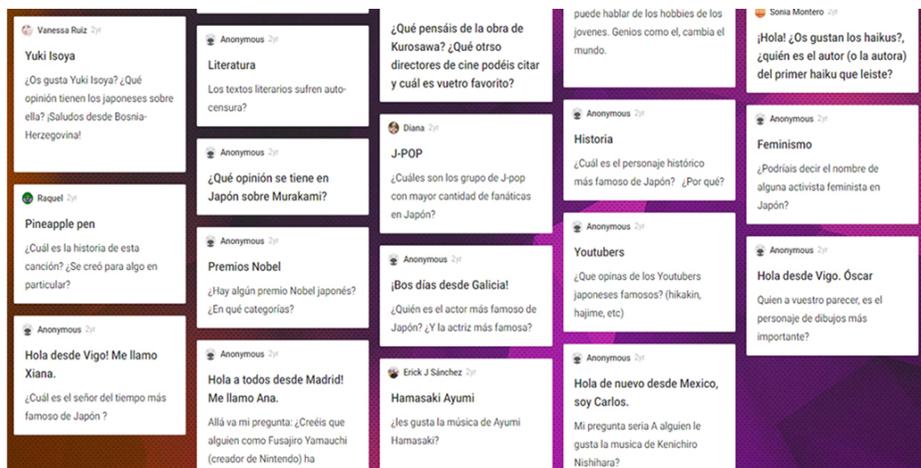


Imagen 3. Captura de pantalla de las preguntas que formulaban los hablantes nativos

4.2.4. Valoración de los resultados

Los resultados de la aplicación de este programa y metodología de trabajo fueron exitosos en cuanto a la cantidad de lengua meta a la que fueron expuestos los estudiantes que fue mucho mayor de lo habitual, con respecto a la motivación del alumnado por aprender español y en cuanto al desarrollo de su destreza oral y escrita, así como de las competencias digitales e interculturales. Las evaluaciones docentes externas del curso realizadas por la propia universidad ofrecieron una valoración global de la asignatura (interés, organización, preparación, aprendizaje...) de niveles máximos, excepto en el apartado de cantidad de tiempo invertido para la realización de las tareas obligatorias, aunque este hecho se veía compensado por la ausencia de un examen final.

Con respecto a las consecuencias didácticas sobre la motivación de los aprendices podemos señalar que esta forma de trabajar, a pesar de romper con la tradición socioeducativa imperante y las creencias y expectativas del alumnado, lograron una gran acogida y una participación completamente activa desechando así los mitos sobre la pretendida pasividad del alumnado japonés.

En cuanto a los éxitos sobre el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado es posible señalar que todos ellos se autoevaluaron al final de cada tema y al final del semestre y todos señalaron en las encuestas anónimas que se les pasaron que habían mejorado sensiblemente su capacidad de exposición oral, su fluidez y su conocimiento de los temas tratados, así como de léxico específico y contenidos culturales.

4.2.5. Limitaciones y mejoras para el futuro

A pesar de los buenos resultados respecto a los niveles de motivación, participación y producción del alumnado cabe destacar algunos aspectos deficientes de la propuesta.

Aunque se lanzaba el *Padlet* con una semana de antelación no siempre se obtenía una cantidad deseada de interacciones por parte de nativos y se tenía que proceder a otra ronda de difusión que podía provocar la sensación de saturación en las páginas en las que se compartían. Además, no todos los participantes registraban su nombre y esto "invisibilizaba" el factor exótico del hispanohablante.

Durante los primeros meses de uso de la aplicación, esta no permitía escribir las respuestas de un modo anidado, por lo que la información quedaba dispersa e inconexa. Este hecho también conllevaba otra consecuencia negativa y era la falta de una interacción dinámica,

dado que esta se reducía a una pregunta y a una respuesta con lo que no se producía, por ejemplo, ningún tipo de retroalimentación por parte de otros nativos. Actualmente este inconveniente ya no existe porque como se ha comentado la aplicación ya permite escribir respuestas anudadas.

En años siguientes la metodología general fue seguida, aunque la herramienta no fue empleada porque la libertad de cátedra da la opción de cambiar lo que consideren oportuno a los nuevos profesores encargados de esa asignatura.

5. CONCLUSIONES

El uso de la tecnología con fines didácticos es una realidad a la que se le puede, y en nuestra opinión se debe, sacar el máximo partido sobre todo teniendo en cuenta los condicionantes de la enseñanza de lenguas extranjeras fuera de contextos de inmersión. En muchas ocasiones la cantidad de exposición al input es limitada y pobre, el conocimiento cultural se limita a estereotipos y la expectativa del uso real de la lengua es tan mínima que esto desemboca en una desmotivación del alumnado. Así una herramienta como *Padlet*, que permite una colaboración real y asíncrona con nativos, se convierte en un factor de cambio de las dinámicas socioeducativas.

En este trabajo se ha descrito cómo implementar esta aplicación de murales colaborativos en dos formatos diferentes, pero complementarios, con el fin de reflexionar sobre las experiencias educativas ya realizadas y de ponerlas en común con otros docentes para que analicen si puede ser una estrategia didáctica útil en su entorno. En ambos casos el trabajo de interacción con nativos sirvió

como (1) detonante de una mayor exposición a la lengua meta, (2) como un gran foco de motivación y mejora de las actitudes hacia el aprendizaje y (3) para fomentar un aprendizaje más profundo y significativo. Paralelamente también se promovió (4) la competencia digital del alumnado.

Los resultados de la evaluación docente, la evaluación lingüística y la propia percepción del alumnado sobre las experiencias y sobre el aprendizaje fueron muy alentadores. Para el futuro hemos bosquejado una serie de recomendaciones de mejora de su aplicación con la esperanza de que estas ideas sirvan para fomentar el interés del alumnado y la calidad de la enseñanza del español como lengua extranjera en otros contextos.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alshumaimeri, Y. (2011). "The effects of wikis on foreign language students writing performance". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28 pp.755 – 763. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102578X>

Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). "Vigostky. Enfoque sociocultural". *Educere*, 13, pp. 41-44. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<http://www.redalyc.org/html/356/35601309/>

Castro Maestre, M. (2016). *NETiqueta.: Comunicación en entornos digitales*. A Coruña: NG Edicions.

Concheiro, P. (2016). "Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura". *redELE*, 28. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f7768d24-453f-481b-9288-9d84866b87ac/2016redele284pilarconcheiro-pdf.pdf>
ISSN: 1571-4667

Concheiro, P. (2017a). "ELE/EL2 en Islandia: crecimiento y consolidación del español como lengua extranjera". *Boletín de ASELE*, 56, pp. 21-24. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>
ISSN: 1135-7002

Concheiro, P. (2017b). "Interacción y colaboración en el aula de ELE a través de la red social". *Revista Foro de profesores de E/LE*. Número 13. Valencia: Universidad de Valencia [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/10877/10139>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De Santiago Guervós, J. y Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

Dörnyei, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching*, 31, (3), pp. 117-135.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Edimburgo: Pearson.

Escandón, A. (2017). "La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón: tiempo de reformas". *Boletín de ASELE*, 56, pp. 25-29.

Gass, S.M. & Mackey, A. (2015). "Input, Interaction, and Output in Second Language Learning". En B. VanPatten y J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Learning. An introduction*. Nueva York: Routledge.

GIDE (Grupo de Investigación de la Didáctica del Español) (2012). *Cuestionario sobre Análisis de Necesidades Aplicado a los Alumnos Universitarios Japoneses de Español –Informe–* [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<http://gide.curhost.com/archivos/201405indice.pdf>

Golonka, E.M. *et al.* (2014). "Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness". *Computer Assisted Language Learning*, 27 (1), pp. 70-105. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588221.2012.700315?needAccess=true>

Herrera, F. (2014). "Twitter en el aula de segundas lenguas: el desafío de una gramática digital propia". En *Digitalingua*. Roberto Cuadros y Javier Villatoro (eds.) [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<http://www.franherrera.com/almacen/Articulo-Twitter-Francisco-Herrera.pdf>

Hockly, N. (2016). *Focus on Learning Technologies*. Oxford: Oxford

University Press.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [consulta 3 de octubre de 2018] Disponible en la web
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

IT Strategic Headquarters (2009). *i-Japan Strategy 2015 Striving to Create a Citizen-Driven, Reassuring & Vibrant Digital Society Towards Digital inclusion & innovation*. [consulta: 3 de octubre de 2018] Disponible en la web
https://japan.kantei.go.jp/policy/it/i-JapanStrategy2015_full.pdf

Jin, L. & Cortazzi, M. (2009). "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?". En Michael Byram y Michael Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Kikuchi, K. & Sakai, H. (2009). "Japanese Learners' Demotivation to Study English: A Survey Study". *JALT Journal*, Vol. 31 (2), pp. 183-204. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web
<http://jalt-publications.org/recentpdf/jj/2009b/art3.pdf>

King, E. & Alperstein, N. (2015). *Best practices in online program development. Teaching and learning in higher education*. Nueva York: Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2015). "Ten Lessons from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer". En Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre y H. Alastair (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Martín Bosque, A. & Munday, P. (2014). "Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE". *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web
http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=lang_fac

Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Méndez Santos, M.C. (2011). "El blog como herramienta docente en la enseñanza-aprendizaje de ele: de la teoría a la práctica". *redELE*, 23. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8dbd910d-98a0-4cf8-9d0a-dd89ac38197a/2011-redele-23-13m-ndez-santos-pdf.pdf>

MEXT (2012): *Towards a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future - Universities Fostering Lifelong Learning and the Ability to Think Independently and Proactively (Summary of Report)*. Tokio: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Central Council for Education. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web
<https://goo.gl/Y5qeDR>

Millanes Díez, J. & Romero Díaz, J. (2014). "El español en Japón: qué y cómo se enseña". En *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/numeros-especiales/v-congreso-fiape.html>

Ministry of Education, Science and Culture (2014). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools - with Subjects Areas*. Reikiavik: Mennta- og menningarmálaráðuneyti. [consulta: 3 de octubre de 2018] Disponible en la web

https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnrsk_greinask_ens_2014.pdf

Moreno García, C. (2015). "Necesidades en la enseñanza del español en universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias". En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/tokio_2015.htm

Motteram, G. (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. Londres: British Council.

Muñoz Sanz, C. (2015). "El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz". En Yuko Morimoto; María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: ASELE, pp. 681-690. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0681.pdf

Naciones Unidas (2018). *Building digital competencies to benefit from existing and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions*. [consulta 3 de octubre de 2018] Disponible en la web

https://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ecn162018d3_en.pdf

Oxford, R. (2006). "Effects of Technology-Enhanced Language Learning on Second Language Composition". *Hispania*. Vol. 89 (2), pp. 358-361. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web https://www.jstor.org/stable/20063313?seq=1#page_scan_tab_contents

Pacansky-Brock, M. (2017). *Best practices for teaching with emerging technologies*. Nueva York: Routledge.

Parlamento Europeo (2006). "Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning". En *Official Journal of the European Union* [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

Pellerin, M. (2017). "Rethinking the Concept of Learner Autonomy Within the MALL Environment". En Marco Capellini, Tim Lewis y Annik Rivens Mompean (eds.): *Learner Autonomy and Web 2.0*. Reino Unido: Equinox/CALICO.

Ramírez, L. (2010). *Empower English Language Learners with tools from the web*. Londres: Corwin.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web

<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>

Ríos, H. (2017). "De consumidores pasivos a prosumirtuadores de contenido en la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de lenguas: no solo podcast". *Boletín de ASELE*, 56, pp. 31-44. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>

Sanz Yagüe, M. (2013). "Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades)". En *Jornadas organizadas por la editorial Edinumen y la Universidad de Hong Kong, con la colaboración de la Consejería de Educación en China y el Instituto Cervantes de Pekín*. 15 y 16 de febrero de 2013. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web <https://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/situacion-del-espanol-en-japon.pdf>

Shoji, H. (2008). "Is Japan a Multilingual Society?". En Yamashita *et al.* (eds.). *Transnational Migration in East Asia Senri Ethnological Reports*, 77, pp. 103–111 [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.6260&rep=rep1&type=pdf>

Statcounter (2017). Disponible en la web <https://statcounter.com> [consulta: 21 de octubre de 2018]

Swain, M. (1993). "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing aren't enough". *Canadian Modern Language Learning*, 50, pp. 158-164.

Unión Europea (2016). *The European Digital Competence Framework for Citizens*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

Yoneyama, S. (1999). *The Japanese High School: silence and resistance*. Canada: Routledge [consulta: 16 de septiembre de 2018] Disponible en la web <https://epdf.tips/the-japanese-high-school-silence-and-resistance-nissan-institute-routledge-japan.html>

FECHA DE ENVÍO: 7 DE OCTUBRE DE 2018

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 DE OCTUBRE DE 2018