

Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua

Raquel Rubio Martín

1. Introducción: ¿Por qué buscar un perfil del estudiante de español como lengua extranjera/segunda lengua?

La clase de español para extranjeros está formada por un grupo más o menos heterogéneo. Gran parte de los factores que definen esta heterogeneidad forman parte de las investigaciones que se vienen realizando desde los años 80 en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras: Larsen Freeman (1979), Krashen (1981), Gass (1988), Spolsky (1989), Shekan (1998), Ellis (1994), Arnold (2000). A lo largo de estos estudios se citan una serie de factores o variables que dificultan o favorecen la adquisición de la L2. Principalmente son factores relacionados con el estudiante, que es considerado como eje central de su propio proceso de aprendizaje. Estos factores se separan en externos o sociales e internos o individuales. Se consideran factores externos o sociales aquellos relacionados con el contexto en el que el estudiante está en contacto con L2: contexto social; la situación, el conjunto de circunstancias en que se produce la enseñanza; los factores socioculturales determinados por los rasgos socioculturales que comparte un determinado grupo de acuerdo a su edad, nacionalidad..., de los que se derivan aspectos como su actitud respecto de L2, la motivación o interés por L2; la transferencia, entendida como la influencia de la lengua origen o cualquier otra lengua adquirida previamente y el input que recibe el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Asimismo se agrupan dentro de los factores internos o individuales variables que también tienen un carácter social como la edad, el sexo; un carácter afectivo como: la aptitud, la inteligencia, la actitud, la motivación y un carácter cognoscitivo como: los estilos de aprendizaje. Debemos señalar que esta clasificación en factores externos o internos, sin embargo, no constituye la formación de dos grupos independientes sino que ambos están interrelacionados y que todos los factores incluyen elementos personales y no personales de los estudiantes. Por tanto, en nuestra trabajo los trataremos como factores bien sociales, cognitivos o afectivos que pueden aportar información general desde lo individual y lo social a la descripción del grupo.

Dado que estos factores o variables influyen de algún modo en el aprendizaje, evidentemente en un enfoque que se preocupa por el estudiante y su proceso de adquisición resulta necesario considerar la individualidad de cada estudiante y, por tanto, la heterogeneidad del grupo como una característica que afectará a la planificación y estructuración de los contenidos de nuestros cursos, así como a la metodología que empleemos y al papel y actitud del profesor en todo el proceso.

De acuerdo con lo expuesto el interrogante que se nos plantea es: ¿Cómo dar clase de lengua extranjera a un grupo heterogéneo considerando su diversidad? La respuesta es admitiendo la heterogeneidad que proviene de cada individuo e intentando extraer posibles tendencias generales compartidas por todos o, en su defecto, proponiendo alternativas para complementar las diferencias de unos y otros hacia un fin común, del tal modo que estas tendencias generales nos permitan dibujar el perfil de nuestro grupo de estudiantes, lo cual nos ayudará a conocerlos mejor para establecer nuestra relación como profesores con ellos, programar nuestras clases y, de este modo, encauzar la tarea de la enseñanza.

2. Diseño del perfil del estudiante universitario japonés

Para llevar a cabo el diseño de nuestro perfil del estudiante de la clase de ELE, en primer lugar, tenemos que decidir cuáles son los factores del aprendizaje que vamos a analizar en función de cómo influyen en el proceso general de la clase y de si pueden concurrir como una característica que aporte información general del grupo. No se trata de caer en estereotipos asignados a un determinado grupo social o determinada cultura, sino de a partir de las propias manifestaciones de los alumnos y de los profesores buscar en la heterogeneidad características comunes a todos. Para este efecto hemos tomado los datos de la encuesta realizada en abril de 2010 por el grupo GIDE¹ a 3662 estudiantes de 40 universidades japonesas, de los cuales 3049 eran estudiantes de la especialidad de español y 613 lo estudiaban como segunda lengua extranjera y en algunos casos hemos complementado la información con los datos de los trabajos de Martínez 2000 y Rubio 2004 y 2005.

Retomando el modelo de aprendizaje de segundas lenguas de Spolsky (1989) y su propuesta de cuáles son los factores principales que intervienen en el aprendizaje y el modo en cómo se van articulando, encontramos que el contexto social conduce a la formación de actitudes que pueden ser de varios tipos y que se manifiestan en forma de motivación, la cual a su vez añadida a otras características como la edad, los rasgos de personalidad, capacidades (aptitudes), y habilidades del individuo y sus conocimientos previos determinan y explican el uso que el aprendiz hace de sus oportunidades de aprendizaje. En nuestro trabajo hay una serie de aspectos comunes a todos los estudiantes que vienen marcados por el contexto social donde se produce el contacto con L2, el contexto universitario; los casos de transferencia por parte de la lengua materna, el japonés, y el conocimiento de otras lenguas aprendidas previamente, el inglés, con el que los japoneses tienen contacto desde sus estudios de enseñanza primaria y que es la lengua extranjera obligatoria para todos ellos; la edad y ciertos comportamientos socioculturales y creencias que son compartidas por los japoneses que engloban tanto al contexto universitario como a los propios estudiantes. Así mismo buscaremos patrones

¹ (GIDE) son las siglas de Grupo de investigación de la didáctica de Español. Se trata de un grupo formado por profesores e investigadores en didáctica de ELE en Japón, entre los que se encuentra la autora de esta comunicación.

comunes para otros factores más personales: afectivos, como la actitud y la motivación, o cognitivos como los estilos de aprendizaje.

1.1. El contexto social de aprendizaje: el contexto universitario

Los estudiantes universitarios japoneses no suelen haber tenido contacto previo con el español en situaciones no formales. Algunos lo han podido estudiar en la secundaria y, la gran mayoría se enfrenta por primera vez a esta lengua.²

La imagen del español en Japón está estrechamente unida a la cultura hispana: literatura, arte, deportes, música. No son muchos los nativos hispanohablantes que viven en Japón y no es una lengua necesaria para las relaciones comerciales o profesionales de los japoneses, a excepción de algunos casos aislados de japoneses que son enviados durante periodos limitados a trabajar a empresas japonesas o relacionadas con Japón en países de habla hispana, sobre todo en Latinoamérica. (ICEX 2008).

El estudiante japonés llega a la universidad después de doce años de enseñanza, donde ha estado sometido a un “fuerte adiestramiento” (Rey 2000:104) y presión por alcanzar las mejores notas, que le permitirán entrar en la mejor universidad, lo que a su vez le garantizará un mejor futuro laboral. La época universitaria, a pesar de estar estrechamente unida al futuro profesional que alcanzará el estudiante, en la sociedad japonesa aparece como un momento más de disfrute que de esfuerzo, una especie de descanso entre la fuerte instrucción de los años anteriores y de los posteriores, en los cuales la empresa se encargará de nuevo de instruir y formar a sus trabajadores. Entre las actividades universitarias más importantes que realizan los estudiantes se encuentran la pertenencia a diferentes clubes deportivos o culturales y la realización de trabajos *part-time* que les permitan ganar algo de dinero para viajar y conocer otras culturas. Es decir, que los estudiantes en este periodo por fin gozan de tiempo libre para desarrollar sus aficiones y entrar en contacto con una ser más creativo que también les ayudará a buscar otras formas de pensar o entender el mundo. Algunos profesores, Kelly (1993), consideran este periodo universitario para los japoneses como la etapa en la que “maduran, ya que cultivan las relaciones humanas y la independencia”.

En las etapas de escolarización, sobre todo previas a la universidad se considera que un buen estudiante es el que mantiene una actitud receptiva, entendiéndose por receptivo escuchar y obedecer al profesor; actitud que comparte en general toda la sociedad que tiende en general a supeditar la espontaneidad del individuo a los intereses del grupo.

² De un total de 95 estudiantes de primer curso de español de la Universidad de Tokio encuestados en abril de 2004 ninguno había estudiado antes español. De un total de 98 estudiantes de segundo curso de español de las universidades de Tokio, Kanagawa y Ferris, encuestados en el curso 2005 el 94.5 no habían estudiado antes español y sólo el 5.5 por cierto lo había estudiado en la enseñanza secundaria. (Raquel, 2008).

Por último, la metodología de enseñanza en la escuela, en el área de las lenguas, está más centrada en los métodos tradicionales de gramática- traducción que en métodos comunicativos. Tal es el caso de las clases de inglés en donde se prepara a los estudiantes fundamentalmente para superar exámenes escritos.

De lo anterior podemos concluir que el contexto universitario en cuanto al estilo de aprendizaje al que ha estado expuesto el estudiante japonés ha venido marcado por una instrucción formal muy exigente y competitiva que le requiere de mucha disciplina y dedicación y de poca participación y creatividad, así mismo el contacto con la nueva lengua se realiza en un espacio formal también, donde hay menos oportunidades de comunicación real, sin embargo, el periodo universitario ya que supone el descubrimiento y realización de actividades de ocio puede ser también un espacio que invite al estudiante a ver el estudio desde otra perspectiva, buscando nuevas formas de aprender o aprender también por gusto y no sólo por obligación.

1.2. La situación

La enseñanza de español en Japón dentro del contexto universitario se remonta al año 1989. En el año 1995 el Ministerio de Educación lleva a cabo el tema de las Reformas Universitarias, donde se insiste en la autonomía de las universidades en la disposición del currículo³. De acuerdo con esta disposición el papel programático del español depende de cada universidad, aunque en términos generales corresponde a dos escenarios: el español es una especialidad o es una asignatura que forma parte de otra carrera. Cuando el español es una especialidad las clases de español son asignaturas centrales. Hay unas seis clases de hora y media a la semana con un total de 30 clases repartidas en dos semestres. Además tienen que estudiar también inglés y otras disciplinas relacionadas con las humanidades. Por otro lado, cuando el español es una asignatura que forma parte de los estudios de otra carrera pasa a ser un segundo o incluso tercer idioma para los estudiantes. En este caso hay dos clases de hora y media semanales con un total similar de 30 clases repartidas en dos semestres.

Normalmente las universidades cuentan con profesores japoneses de español y profesores nativos hispanohablantes. Las clases se reparten de tal manera que los profesores japoneses son los responsables de las clases de teoría y práctica de la gramática y los hispanohablantes de las de conversación. En el primer caso el número de estudiantes por clase oscila en torno a 40 o 50, mientras que en el segundo está entre 20 y 25 estudiantes.

Los profesores para las clases de gramática suelen usar libros de texto editados en Japón con las explicaciones en japonés. En el caso de los profesores hispanohablantes se suele seguir un libro de texto sólo en español casi siempre editado en España o Hispanoamérica. Se pretende que los

³ Citado en Felisa Rey, 2000 pp.175-176.

profesores de gramática tiendan a estar coordinados con los de conversación con la intención de ir avanzando en la práctica y en los contenidos paralelamente, pero a veces, dependiendo del centro de estudio, debido a que un gran número de las clases se imparten por profesores tanto japoneses como hispanohablantes que trabajan por horas en diferentes universidades la coordinación se hace difícil y cada profesor desarrolla su clase de modo independiente.

1.3. La transferencia

Los numerosos estudios que se han llevado a cabo para determinar la influencia de la lengua materna y otras lenguas aprendidas previamente en el aprendizaje de una lengua nueva, aunque todavía dejan dudas por resolver, coinciden en que no hay duda de que la L1 junto con otros factores socioculturales y psicológicos cobra un papel importante en este proceso. Ya que el aprendizaje es un proceso de formación de nuevo conocimiento, las capacidades y representaciones formadas de algún modo se interrelacionan.

En nuestro caso la L1 de todos los estudiantes es el japonés y casi todos tienen conocimiento previo del inglés como primera lengua extranjera. El inglés es una lengua que cobra un papel tanto de lengua vehicular, a veces es la lengua con la que el profesor se comunica con los estudiantes, como de puente entre L1 y L2.

Para abordar el tema de la posible transferencia de estas lenguas consideramos los estudios de interlingua, análisis de errores y lingüística contrastiva realizados en el contexto de Japón. Señalamos, en primer lugar, algunas características de la lengua japonesa que los autores han expresado para explicar algunos errores y aspectos de la L2 que a los estudiantes japoneses les cuesta más asimilar.

A nivel fonológico no hay grandes problemas para la pronunciación del español, a excepción de los fonemas [r] y [l] que no se distinguen en japonés y las sílabas formadas por tres letras, ya que en japonés las sílabas mantienen la estructura consonante vocal, o bien sólo vocal.

En nivel morfosintáctico la lengua japonesa carece de distinción de género y número, así como de persona y número en las formas verbales. Los verbos se forman añadiendo a la raíz en una serie de sufijos que informan sobre la negación, el tiempo, el aspecto, el modo... El verbo ocupa siempre la posición final en la oración, aunque el orden del resto de los complementos en la oración es bastante libre.

Se distinguen dos tiempos verbales, el presente y el pasado, el resto de los tiempos y modos viene expresado por sufijos y por el resto de adverbios y complementos que forman la oración.

No hay artículos ni pronombres deícticos en japonés.

De estas características se desprenden algunas de las dificultades que se han encontrado en el aprendizaje de los estudiantes japoneses (Ueda, Tinoco, 2009; Sanz y Fukushima, 2003; Saito, 2002), las cuales se señalan a continuación: problemas de concordancia nominal y verbal, uso de artículos, uso de ciertas formas verbales y tiempos verbales, uso de los pronombres deícticos.

Si tenemos en cuenta que la otra posible lengua que entra en transferencia es el inglés, dependiendo del nivel de dominio que tenga cada estudiante, la gran mayoría de los puntos señalados son puntos conflictivos también para los estudiantes de habla inglesa por lo que no ayudan a despejar estos problemas. Sin embargo, se puede encontrar una recurrencia estratégica para adquirir el vocabulario en la similitud que puede haber con palabras más cercanas a esta lengua y en la comprensión de ciertas categorías lingüísticas como los pronombres personales de complemento, los relativos que ya existen en inglés y puede ayudar a identificarlos mejor, a pesar de no existir en japonés.

1.4. La edad

Casi todos los estudiantes universitarios japoneses tienen entre 18 y 22 años, periodo en el que cursan sus estudios universitarios, lo normal es que los estudiantes no repitan curso y se gradúen con su promoción, aunque en los últimos años, sin embargo, se puede encontrar en las clases algunos repetidores y algún adulto mayor. La razón principal de la presencia de esta minoría de estudiantes es la disminución en el número de estudiantes jóvenes debido a la baja tasa demográfica.

1.5. Conductas socioculturales

Desde el punto de vista de la comunicación hay un estilo y un código en la manera de comunicarse entre los individuos de cada cultura que va más allá de la lengua. En el caso de los japoneses, por ejemplo, el ritmo de la conversación es más lento, se tiende a esperar que el interlocutor agote su turno y no suele haber interrupciones, son habituales los silencios y la falta de contacto visual y corporal. Estas características pueden explicar que a veces el contacto de los estudiantes japoneses con sus profesores hispanohablantes, para los que el contacto al menos visual en el aula es normal y forma parte del código de la comunicación con el interlocutor, les haga sentirse inseguros y tal vez puedan llegar a interpretarlo como una invasión de su intimidad, creándoles ansiedad y falta de confianza.

Existen una serie de códigos jerárquicos dentro de la cultura japonesa, la relación de respeto y admiración que se establece entre un individuo y otro de mayor edad o conocimiento sigue siendo muy fuerte y se materializa en todos los contextos de las relaciones sociales: la familia, los amigos, la universidad, el trabajo. Este concepto de grupo establece una dicotomía en el campo de las relaciones que versa entre el concepto de *uchi*, nosotros los de dentro del grupo, y *soto*, ellos, los otros los de fuera. Fuera del grupo se tiende a tratar temas no personales y mantener la distancia. Esto afecta a la hora de encontrarse con los extranjeros, ya que aunque vivimos en la era de la globalización y la

presencia de extranjeros y el contacto con el mundo exterior es mucho más fuerte ahora de lo que haya podido ser en otros momentos de la historia japonesa, los estudiantes japoneses cuando llegan a la universidad apenas han tenido contacto con otras culturas, entran en contacto por tanto con un mundo nuevo y ajeno y necesitan tiempo para reaccionar.

Hay un profundo sentimiento de perfección en todo lo que se aprende, la idea de seguir mejorando porque todo se puede mejorar, de ahí que nos encontremos a maestros de sesenta años que siguen mostrando respeto y humildad y falta de conocimiento ante su propio maestro que puede tener ochenta años o más. Esta idea de búsqueda constante de perfeccionamiento puede dar lugar, por un lado a estudiantes esforzados que siempre quieren a aprender más y por otro, puede cohibir a los estudiantes a participar y equivocarse si no se trata el error de forma positiva.

1.6. Factores afectivos: la actitud y la motivación

Cuando un estudiante comienza a aprender una L2 lleva consigo una serie de valores que en cierta medida han sido influidos por el contexto sociocultural en el que se mueve y en cierta medida tienen una connotación personal, derivada de su propia experiencia. Al analizar la actitud de los estudiantes nos fijaremos en la valoración que hacen de la nueva lengua y cultura, y además consideraremos el factor de la motivación como una variable que puede afectar a su actitud hacia la lengua, su comportamiento en la clase y su proceso de aprendizaje.

Según afirma, entre otros, Ellis, cuando la motivación es alta, como resultado de actitudes sociopsicológicas favorables, el aprendiz no sólo se beneficiará de la instrucción formal en la L2, sino que también es probable que se valga de oportunidades para la adquisición no formal (Ellis 1985: 257). La motivación en muchos casos se ha relacionado con las necesidades, intereses, deseos y expectativas que mueven al estudiante a aprender, cuando se está motivado existe la decisión por alcanzar un fin, este fin se ve como instrumental cuando es un medio para obtener otros objetivos que se desprenden de él dentro de la propia cultura, por ejemplo en el caso de una lengua extranjera, una posible motivación instrumental sería conseguir un mejor puesto de trabajo, un objetivo académico.... Mientras que se califica de fin integrador u orientación motivacional integradora a aquella en la que los objetivos persiguen la integración en la cultura meta. Según esta distinción la orientación integradora conlleva un incremento motivacional que se puede medir en tres componentes:

- a) el deseo de aprender la lengua,
- b) la intensidad motivacional en términos de esfuerzo cognitivo y comportamental para realizar tal fin y
- c) c) el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. (Gardner, 1985:9).

En nuestro caso concreto con el fin de determinar un posible patrón relacionado con estas variables hemos interrogado a los estudiantes acerca de la razón por la que decidieron estudiar español, sus expectativas de uso de la lengua, lo que les gustaría ser capaces hacer al finalizar el curso y ciertas actitudes hacia la lengua meta.

Respecto al motivo por el que estudian español (ver gráfico 1) la gran mayoría se decide por estas cuatro respuestas: es una de las lenguas que más se habla en el mundo 22.6%, me interesa la cultura del mundo hispano 19%, me lo ha recomendado un profesor o un amigo 13.4% y me han dicho que es fácil de aprender para los japoneses 12.7%. Al comparar los resultados de esta encuesta del 2010 con los de las encuestas de 2004-2005 y 2000 vemos una coincidencia respecto a la primera, segunda y cuarta respuestas⁴, relacionadas con su uso en un futuro trabajo son votadas por un 5.4%. Podríamos interpretar, siempre en términos generales, que hay una orientación por alcanzar objetivos más integradores que instrumentales.

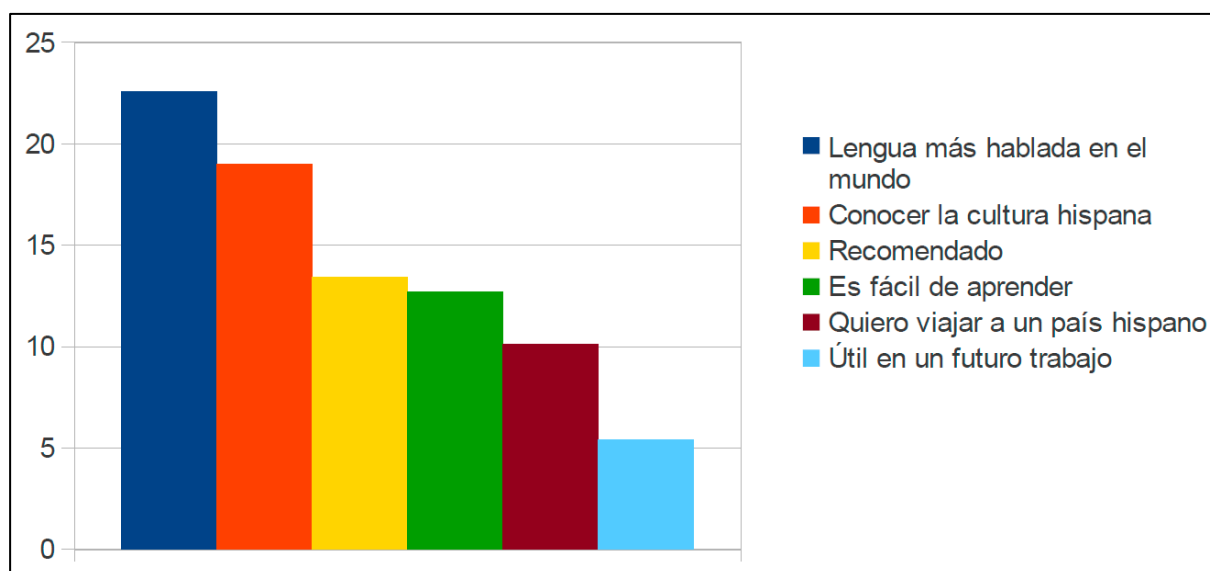


Gráfico 1: Motivo del estudio de ELE

Respecto a su deseo de para qué usar la lengua tanto en clase como al acabar el curso existe una tendencia hacia los temas relacionados con la comunicación con hispanohablantes, entender programas de televisión y también leer textos sencillos frente alternativas como: comprender la gramática básica, usarlo en un futuro trabajo o aprobar un examen, aspectos estos dos últimos más instrumentales.

⁴ En Martínez 2000 un 71,2% contestó que su interés para el estudio era conocer una nueva cultura y un 9,7 el trabajo. En Rubio 2005 entre los estudiantes de ciencias el mismo porcentaje un 44,4 % estudiaban español tanto porque les habían dicho que era fácil como porque tenían interés en la cultura y entre los de letras el 4% porque habían escuchado que era fácil y el 81% por interés en la cultura.

Así mismo afirmaron tener un opinión positiva de los hablantes de español y los países hispanoamericanos un 67% frente a un 6% de los estudiantes, consideraron útil el español para su futuro un 64% frente a un 9% que no, y lo consideraron una lengua de prestigio un 71% frente a un 4%.

De lo anterior podemos inferir que se desprende una actitud positiva hacia la lengua y cultura meta, que viene apoyada por un deseo de estudiar la lengua más por conocimiento de su cultura y su repercusión como lengua que engloba a un gran número de países y hablantes que por su valor como lengua para lograr un objetivo profesional. Aunque para muchos estudiantes lo que les mueve al estudio es que puede ser una lengua fácil, aspecto que de no concretarse puede derivar en una falta de motivación y por tanto pérdida de interés en el estudio y en el aprendizaje.

1.7. Factores cognitivos: los estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje tiene que ver con la manera en la que almacenamos la información nueva, manera que es influida por las percepciones de cada individuo (Alonso *et al.* 1994: 45). De este modo, debemos considerar los rasgos cognitivos que los caracterizan. O bien, para caracterizar los estilos de aprendizaje se tendrá en cuenta la utilización, más o menos frecuente, de ese conjunto de estrategias cognitivas y pragmáticas que se relacionan con los distintos aspectos del aprendizaje (Villanueva 1997: 49). Se han propuesto diversos criterios para clasificar los estilos de aprendizaje, relacionados con cómo percibimos y seleccionamos la información, como la procesamos y como la ponen en práctica, pero básicamente, como afirma Ellis todas las clasificaciones comparten la distinción entre estudiantes orientados comunicativamente y estudiantes orientados formalmente. (Ellis 1994: 508). De acuerdo con esto entre nuestras preguntas hemos incluido cuestiones que tienen que ver con el modo sensorial con el que los estudiantes se sienten más cómodos para captar y analizar la información nueva, donde se presentan tres modalidades, visual, auditiva o cinética; además de las clasificaciones que entienden el aprendizaje como un desarrollo procesual y dinámico y le otorga importancia al aprendizaje por la experiencia, tomando en este sentido la clasificación de Honey y Mumford (1986). Esta investigación distingue cuatro tipos de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El estilo activo incluye a personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. De mente abierta y nada escépticos, acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Instalados en el presente —el aquí y el ahora—, les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los plazos largos. Son personas a las que les gusta el grupo e involucrarse en los asuntos de los demás y centran alrededor todas las actividades. Corresponde al estilo reflexivo personas que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan con

detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son muy prudentes: les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento, antes de llegar a alguna conclusión. Disfrutan al observar cómo actúan los demás y no intervienen hasta que se sienten seguros en la situación. Pueden crear a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. Pertenecen al estilo teórico aquellos que adaptan e integran las observaciones que realizan dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo. Y por último en el estilo pragmático se concentran personas que fundamentalmente llevan a cabo la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. No les gustan las personas que teorizan: ellos buscan, ante todo, tomar una decisión o resolver un problema.

Analizados los datos podemos decir que respecto al modo sensorial hay una preferencia por el modo auditivo y visual en detrimento del cinético, señalan el aprender leyendo y conversando con nativos y aprender leyendo. Respecto a los estilos de aprendizaje definidos según Honey y Mumford hay una tendencia hacia un estilo reflexivo teórico que coincide con la experiencia de la profesora Martínez: *se trata de estudiantes a los que les gusta tener tiempo para analizar, abstraer, estructurar y sintetizar la gramática de L2 y así desentrañar, en dichos procesos, la lógica en ella inserta.*

Para completar este perfil hemos creído necesario señalar algunos de los comportamientos y actitudes generales de los estudiantes en clase, que han manifestados sus docentes y que les ha supuesto en ocasiones una dificultad para entenderles y adaptarse a ellos. Según ellos sus estudiantes japoneses son: reticentes a participar por iniciativa propia; suelen limitarse a escuchar en actitud tranquila; no hacen muchas preguntas al profesor, aunque a veces no entiendan; sólo participan cuando el profesor les asigna un turno; ofrecen cierta resistencia a las actividades de práctica oral; suelen tener altos niveles de gramática, comprensión lectora y expresión escrita pero bajos niveles en la comprensión auditiva y la expresión oral, además suelen necesitar mucho tiempo antes de contestar a una pregunta formulada por el profesor.

Ante estas manifestaciones de los docentes también se ha preguntado a los estudiantes por algunos de sus actitudes, de este modo, al preguntarles su participación activa en el aula un 54% afirman participar y un 12% no hacerlo (GIDE 2010). Cabe destacar que en las otras dos encuestas revisadas la mayoría de los estudiantes que contestan afirmativamente a la participación puntualizan que prefieren hacerlo en actividades donde prevalece el trabajo en grupo. En esta misma línea en nuestra encuesta de

2010 un 51% afirman atreverse a hablar en clase y un 10% no. Sin especificar si lo hacen como representantes de un grupo o de forma personal. Esta reticencia a hablar en clase se repite en la encuesta de la profesora Martínez, cuando interroga a los estudiantes también sobre si sienten indefensión por miedo al error cuando usan una lengua extranjera, el 75,25 % manifestó que sí, mientras sólo el 24,75 % . Podríamos hablar de cierta ansiedad ante cometer el error.

En cuanto a su menor interés por las actividades de expresión oral en las encuestas realizadas en 2005 se abre una diferencia respecto a la especialidad de los estudiantes de Ciencias, que manifiestan interés por actividades relacionadas con la gramática y la comprensión lectora, mientras que los del área de humanidades prefieren las actividades de expresión y comprensión oral. En las recientes encuestas del 2010 prevalecen el interés por actividades de expresión oral y escrita siendo más fuerte en la especialidad de humanidades. Así mismo afirman que les gusta trabajar en clases por este orden de preferencia con vídeos y películas, el libro de texto, actividades de *rol-play*, nuevas tecnologías y canciones y prefieren también trabajar todos juntos o bien en parejas antes que de forma individual.

3. Reflexión y propuestas a tener en cuenta para la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua en el contexto universitario japonés

Si reflexionamos sobre los problemas que han mencionado los docentes y las respuestas que han ido ofreciendo los estudiantes ante las variables que hemos presentado a lo largo de esta exposición, tal vez podamos entender mejor a que responde en parte el comportamiento de los estudiantes y de este modo, empezar a revisar cual puede ser nuestro rol como profesores, como presentar nuestros contenidos, planificar nuestro curso, proponer actividades que fomenten el aprendizaje y la comunicación.

Creemos que la enseñanza de ELE debe contemplar en la medida de lo posible los intereses de los alumnos, a fin de que se presente de un modo positivo, considerar que su interés en la lengua se desvía más hacia el conocimiento de la cultura, poder hablar, viajar y comunicarse con los hablantes de L2, de hecho para un gran número de los estudiantes el español no es una asignatura troncal para su formación académica, podríamos aprovechar este aspecto para presentarla desde un punto de vista más humanístico que les permita aumentar su interés por los aspectos por los que se sienten atraídos, reforzando una actitud receptiva positiva que les haga sentirse motivados. Por ello creemos que deberíamos trabajar en cómo acercar la realidad del mundo hispánico y adaptarlo a la presentación de la lengua en contextos comunicativos y socioculturales. Haciendo más hincapié en la enseñanza del significado más que de la forma, no en vano se viene demostrando que la forma se adquiere mejor

cuando se introduce a través del significado.⁵ Aprovechar su deseo de trabajar con vídeos y películas que pueden presentar estos aspectos de forma integrada.

Por otro lado, otro aspecto a destacar es el concepto de grupo y la facilidad de los japoneses para repartirse las tareas y trabajar para lograr objetivos. Existen ya muchos trabajos en el área del aprendizaje cooperativo y el enfoque por tareas que pueden aplicarse al contexto japonés. De este modo, tal vez podríamos reducir la falta de confianza y la resistencia a participar de modo individual hasta que los estudiantes se vayan integrando en el medio.

Aprovechar su sentido de la perfección, presentando el error desde un punto de vista positivo, aprovechando su predisposición a analizar antes de actuar.

4. Bibliografía

ALONSO, C. y otros. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.

ARNOLD, J. (ed.) (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ASTIAGUETA, B. (2004) *Aspectos Generales sobre la Enseñanza del español en Japón*. Resumen de la Ponencia. Manila: Primer Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

GARDNER, R.C (1995) “The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Consideration”, *Language Learning*, 35:207- 227.

GASS, S. (1988). “Integrating research areas: a framework for second language studies”. *Applied Linguistics* 9: 198-217.

KANASEKI, A. MARTÍNEZ, A. (2008) “El Mercado de la Enseñanza de Español” en *Estudios de Mercado*. Tokio: ICEX. pp.17-18.

KELLY, C. (1993) “The Hidden Role of the University” en P. WADDEN (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

⁵ VanPatten.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. (1979) *An Introduction to Second Language Research*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

MARTÍNEZ I. (2001) *Nuevas perspectivas para la enseñanza aprendizaje de E/LE para japoneses: La concienciación formal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

MORENO, F. (2004) “El contexto socio cultural y el aprendizaje de una L2/ LE” en SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (Coords.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2/ lengua extranjera LE*. Madrid: SGEL, 287-304.

REY, F. (2000) *La Enseñanza de idiomas en Japón*. Kioto, Japón: Kohro-sha.

RUBIO, R. (2010) “La Enseñanza del español en el Japón de hoy” en *Japón y el mundo actual*. BARLÉS, E. y ALMAZÁN, D. (Coords.) *Japón y el mundo actual*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

SAITO, A. (2005) *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiante japoneses*. Tesis de Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Salamanca: Universidad de Salamanca.

SANZ, M. y N. FUKUSHIMA. (2003) *Studies on the Acquisition of Spanish by Native Speakers of Japanese*. Kobe City: University of Foreign Studies. *Annals of Foreign Studies*, Vol. 57.

SKEHAN, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

SPOLSKY, B. (1989) “Communicative competence, language proficiency, and beyond”. *En Applied Linguistics*, 10-2:138-156.

UEDA, H. y RUIZ, A. (2009) “Propuestas didácticas para la enseñanza- aprendizaje del español en el ámbito universitario: “El método creativo””. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 21 373-397.

VANPATTEN, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VILLANUEVA, M.L. (1997) “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas” en VILLANUEVA, M.L e I. NAVARRO (eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.

VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: MA, Harvard University Press.