INTERCULTURALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE E INVESTIGADORA: EL ESTILO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE JAPONÉS DE ELE[176]

Inmaculada Martínez Martínez

1. Algunos rasgos del profesor de L2 intercultural:

Innovaciones importantes desarrolladas en Inglaterra hacen constar, por primera vez y de forma inequívoca, que la enseñanza de idiomas engloba un impacto reflexivo, es decir, un énfasis en la cultura del estudiante y no simplemente en la cultura de la lengua objeto. Es éste un proceso de **sensibilización cultural** (Byram y Fleming 2001: 12) que, creemos, debe llevar a cabo todo profesor de ELE. La consciencia, no la coacción, es la fuente de la comprensión intercultural (Anderson 1993: 108).

Desde esta perspectiva, el docente no puede ignorar que el estudiante trae al aula de ELE nociones culturales sobre las lenguas y sobre cómo aprenderlas. Debe conocer aspectos importantes como las ideas sobre la enseñanza o el aprendizaje o sobre la manera apropiada de participar en clase que tienen sus alumnos.

En este sentido, es más probable que se produzcan cismas cuando profesor y alumno poseen diferentes **identidades étnicas**. O lo que es lo mismo, cuando proceden de diferentes grupos culturales. Para un profesor no nativo éste es todo un reto: imbuirse en la cultura extranjera del aprendizaje mientras enseña la L2. Definir la naturaleza de este aprendizaje es, creemos, el primer paso para descubrir la manera en que ciertas estrategias docentes pueden moldearlo (Byram y Fleming 2001: 9).

Dos son, pues, los objetivos centrales de la presente comunicación:

[176] Debo agradecer el apoyo económico prestado por la *Fundación Canon* en Europa para la realización del estudio de campo en Japón en el cual se basa esta investigación.

Centro Virtual Cervantes

1. Ayudar a desarrollar y mejorar en los docentes de ELE, el conocimiento sobre la complejidad de la comunicación intercultural en la clase de español.

2. Comprobar en qué manera dicho conocimiento repercute en la dimensión de la metodología empleada.

Para ello analizaremos la didáctica del español en Japón. Lo que se presenta aquí es un sencillo ejemplo de cómo un profesor de ELE puede sensibilizarse con la cultura del estudiante, determinar en qué medida influye ésta en su estilo de aprendizaje (EA) y, a continuación, analizar las líneas metodológicas más acordes con dicho estilo.

Pretendemos que tanto profesores como investigadores puedan ser capaces de experimentar la **interacción cultural**. Cómo se puede ayudar al docente de ELE a desarrollar sus propias competencias, tanto interculturales como pedagógicas, para estar a la altura de los retos que planteará la enseñanza de idiomas en este siglo XXI (Byram y Fleming 2001: 17) es nuestro empeño a través de esta investigación.

En este sentido, para el profesor de ELE, el aprendizaje de español debería fomentar la perceptividad y un mayor entendimiento de la sociedad y cultura de los hablantes de español. Es cierto. Pero, al mismo tiempo, debería empaparse de la sociedad y cultura del estudiante. Debería, por tanto, conseguir que sus alumnos llegaran a ser hablantes interculturales y ser él mismo –en acuñación nuestra- un buen ***profesor intercultural***.

2. La investigación sobre los EA del discente japonés:

2.1. El porqué: las razones

La investigación empírica llevada a cabo por la autora buscaba localizar los EA mayoritarios entre los estudiantes japoneses de ELE, investigación que –repetimos- consideramos prioritaria para descubrir las estrategias docentes más adaptables a dicho estilo. Como veremos, la cultura que los estudiantes traen consigo al aula de idiomas ejerce un efecto profundo en los procesos que tienen lugar en el aula (Jin y Cortazzi 2001: 104; LoCastro 1996:43), entre ellos el proceso de aprendizaje. En este sentido, utilizamos el término "cultura" para referirnos a los patrones de comportamiento e interacción transmitidos socialmente en la sociedad japonesa.

Centro Virtual Cervantes

Una de las razones que motivaron el presente estudio es la fuerte demanda del español en Japón, una de las segundas lenguas más estudiadas. Este auge de la enseñanza del español en Japón, sin embargo, no se ha visto acompañado por el cuidado en conocer mejor a este estudiante con una antropología propia que determina, en cierta medida, un EA propio. De ahí, la inadecuación de esta didáctica a la psicología del estudiante japonés. Pero, ¿en qué se advierte esta inadecuación?

Algunos de los rasgos de su comportamiento que reflejan esta inadecuación son los siguientes:

1. **Aparente pasividad en clase**. La concepción japonesa de un buen estudiante pasa por un ser tranquilo, pasivo y obediente que supera con éxito las pruebas escritas.

2. El hecho de que **no hablan por propia iniciativa**. Sólo lo hacen cuando el profesor les asigna el turno.

3. Sus **buenas aptitudes para la destreza escrita pero no para la oral**. Sus niveles de comprensión auditiva y de expresión oral son, con frecuencia, bajos.

4. El **tiempo que necesita el estudiante japonés** para elaborar sus respuestas es superior al de otros estudiantes, debido muy probablemente a un afán perfeccionista.

Así, el estudiante japonés, puesto él sólo delante de la clase en dramatizaciones comunicativas, se sentirá fuertemente presionado. Destacar por encima del grupo le frustrará tremendamente[177] pues ha crecido en una sociedad colectivista (Inui 2000:42). Procurará hablar con un tono de voz inaudible para reducir los efectos de su actuación individualista. El alto filtro afectivo resultante de todo ello bloqueará la adquisición. Este *código de vergüenza* que en él opera le llevará, finalmente, a acudir a la expresión "No sé. No entiendo" como salida segura a una pregunta del profesor.

Planteada esta problemática, los puntos fundamentales de la investigación serán:

1. El análisis del EA del discente japonés.

2. El estudio de una didáctica de ELE adaptada a este EA.

Con ello se conseguiría el deseado diálogo entre Aprendizaje y Enseñanza en didáctica de segundas lenguas. Un posible enfoque didáctico

[177] En la cultura japonesa existe un proverbio *"Deru kugi wa utareru"*, que literalmente significa "al clavo que sobresale, hay que golpearlo".

Centro Virtual Cervantes

que puede adaptarse al EA del estudiante japonés es la Concienciación Formal (CF), enfoque ecléctico que pretende conjugar Comunicación y Gramática mediante tareas formales que requieren la resolución de problemas gramaticales mediante la interacción (Fotos & Ellis 1991: 623; Fotos 1994: 343).

Los marcos teóricos de la investigación, por tanto, se sitúan:

1. Primero, en torno a la importancia del cómo se aprende, importancia de los EA.

2. Segundo, en torno a la existencia de dos tipos de conocimiento gramatical: explícito o declarativo e implícito o procedimental: una posible interfase entre ellos es la consciencia del aprendiz o "concienciación" de determinados rasgos gramaticales desarrollados a través de la didáctica.

3.

3. Tercero, en torno al nuevo "auge" de la gramática, al cual asistimos hoy.

La inadecuación comentada puede deberse, así, al hecho de haberse ignorado el EA de este discente concreto, condicionado, en cierta medida, por la etnicidad. La tesis aquí presentada propone que si se considera el EA del discente japonés, un enfoque apto puede ser la CF. Su aplicación traería como resultado la adecuación entre aprendizaje y didáctica.

2.2. El para qué: los objetivos

Parecen, por tanto, evidentes los fines que la problemática planteada exige:

. Conocer el EA del estudiante japonés, dada la carencia de estudios sobre este aspecto.

. Conocer las claves culturales que rodean y condicionan en cierta medida, este estilo cognitivo.

. Conocer la eficacia de la CF en la didáctica de ELE para japoneses.

Conocer, por tanto, qué didáctica de ELE está más en consonancia con la forma de aprender del estudiante japonés y potenciar, así, el que futuras investigaciones de ELE persigan –como objetivo fundamental- la máxima adaptabilidad de las prácticas docentes al estudiante concreto con el que se trabaja.

Para reducir esta cuestión general de investigación a una cuestión investigable, necesitamos formular las hipótesis de trabajo:

Centro Virtual Cervantes

. El EA mayoritario entre los estudiantes japoneses de ELE se correspondería con el perfil Reflexivo-Teórico.

. Un enfoque didáctico apto para este EA puede ser la Concienciación Formal.

2.3. El cómo: materiales y métodos

Respecto al material y a los métodos empleados, hay que señalar que para la investigación sobre EA, se distribuyó el Cuestionario Honey-Alonso de EA (Alonso et al. 1994), que responde a un diseño descriptivo. Asimismo, para la investigación sobre CF, se llevó a cabo un experimento de metodología comparativa que se corresponde con un diseño de investigación experimental con grupo de control. Nos centraremos aquí en la investigación sobre EA, la más directamente entroncada con el tema del Congreso.

La población de referencia la integran universitarios japoneses, estudiantes de ELE. La muestra se obtuvo a partir de un estudio multicéntrico en siete universidades con un total de 300 alumnos de todo el arco de cursos académicos. El instrumento de medida, como ya hemos dicho, es el Cuestionario Honey-Alonso de EA, que posee una sólida base teórica en sus planteamientos y que responde a un sencillo formato de respuesta dicotómica (+/-).

En la adaptación a nuestra investigación se realizó la traducción íntegra del cuestionario, presentándose así en formato bilingüe (español/japonés) con el fin de garantizar la correcta comprensión del mensaje. También se adaptaron los componentes fundamentales del cuestionario y así los datos socioacadémicos quedaron reducidos a 6 ítems, la experiencia previa de aprendizaje de L2 (en nuestro caso, decisiva) se incluyó a través de 15 ítems y se insertó –íntegro- el cuerpo de 80 ítems que se corresponde con el diagnóstico de los EA. Finalmente, el tiempo para su realización se amplió de 15 a 25 minutos.

El fundamento teórico en el que se apoya este cuestionario sobre EA no es otro que el del enfoque cognitivo del aprendizaje. En él se señalaba la división cuatripartita del aprendizaje (Alonso et al. 1994):

1- Vivir la experiencia: estilo **activo**

3- Reflexionar sobre la experiencia: estilo **reflexivo**

4- Sacar conclusiones de la experiencia: estilo **teórico**

5- Aplicar lo aprendido: estilo **pragmático**

Es decir, el aprendizaje atravesaría cuatro etapas. Parece que las personas se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que aparecen

Centro Virtual Cervantes

claras preferencias por una u otra etapa, lo que se denomina EA (Alonso et al. 1994: 108). Se trata, como vemos, de un proceso cíclico donde lo ideal es que se atraviesen las cuatro etapas para que seamos capaces de aprender en cualquier situación de aprendizaje que se nos presente.

Los objetivos de este análisis son:

1- Qué EA puede/n atribuirse de forma mayoritaria a los universitarios japoneses.

2- Cuáles son los EA que mejor correlacionan entre sí.

2.4. Los resultados:

Los resultados del análisis de datos para una muestra final de 299 estudiantes son los siguientes:

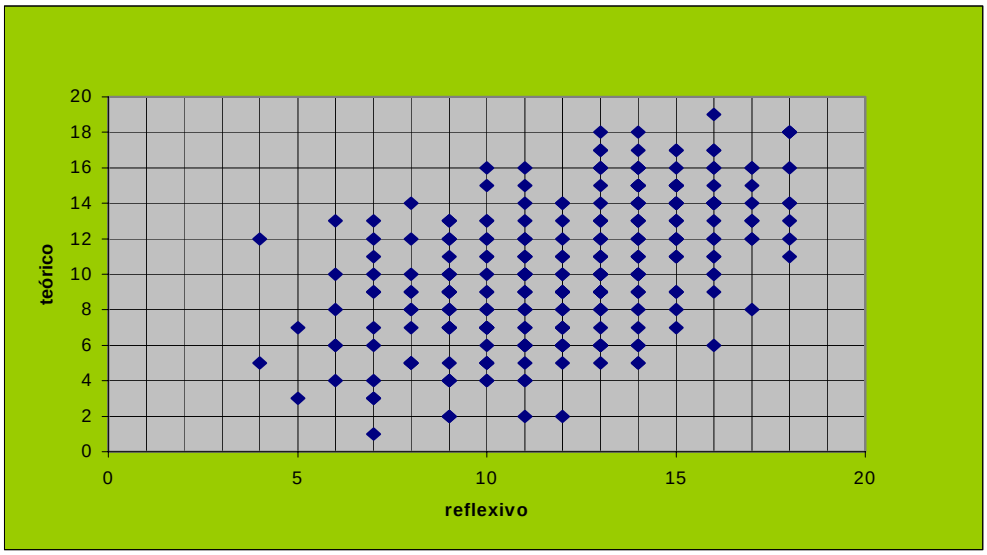
- Como se puede apreciar , las medias más altas –marcadas en negrita- corresponden a los estilos Reflexivo (con 12.24) y Teórico (10.39). No hay disparidad en las desviaciones típicas o estándar. Por lo tanto, los EA que pueden atribuirse de forma mayoritaria a los universitarios japoneses son los EA Reflexivo y Teórico.

N = 299	***ACTIVO***	***REFLEXIVO***	***TEÓRICO***	***PRAGMÁTICO***
Medias	10.26	**12.24**	**10.39**	9.36
Desv. Típica	3.47888903	3.03594916	3.828197	3.195668321

- Precisamente, los EA que mejor correlacionan entre sí, como podemos apreciar a través del coeficiente de correlación de Pearson, el más elevado para estos dos estilos (0.53815), y del diagrama de dispersión, donde la relación lineal es positiva (porque es ascendente): las puntuaciones más altas en la variable reflexivo se corresponden con puntuaciones altas en la variable Teórico.

Centro Virtual Cervantes

	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
ACTIVO	•			
REFLEXIVO	- 0.15005	•		
TEÓRICO	- 0.19561	**0.53815**	•	
PRAGMÁTICO	0.16928	0.26659	0.49493	•



Se confirma, por tanto, la primera de las hipótesis que señalaba a los EA Reflexivo y Teórico –ahora Reflexivo-Teórico- como los mayoritarios entre los estudiantes japoneses de ELE.

El hecho de que nuestros estudiantes japoneses sean **estudiantes reflexivos** quiere decir que son estudiantes:

- Capacitados para recoger datos y analizarlos con detenimiento antes de llegar a una conclusión.
- Prefieren considerar todas las alternativas posibles antes de actuar.
- No les gusta intervenir hasta que consideran dominada la situación

Centro Virtual Cervantes

Son, por tanto, estudiantes ponderados, receptivos, analíticos y exhaustivos. Observadores, pacientes, cuidadosos y lentos en su proceso de aprendizaje de lenguas.

El hecho de que nos encontremos ante **estudiantes teóricos** significa que:

- Tienden a ser perfeccionistas en la clase de ELE, lo que les inhibe en el momento de participar.
- Integran los hechos lingüísticos en teorías coherentes.
- Sienten preferencia por analizar y sintetizar la gramática.
- Buscan en todo momento la racionalidad y objetividad.

Son, por tanto, estudiantes lógicos, disciplinados, ordenados y sintéticos. Razonadores y buscadores de hipótesis, de modelos y porqués en su proceso de aprendizaje de lenguas. Ello quiere decir también que serán estudiantes menos activos y pragmáticos y, por lo tanto, les faltará, llevar a la práctica los contenidos del aprendizaje lingüístico, actuar de forma inmediata y segura. Implicarse más plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias.

La didáctica que mejor se adapte a estos estudiantes reflexivos será aquella que incluya actividades para:

•Observar

•Reflexionar

•Intercambiar opiniones con previo acuerdo

•Llegar a las decisiones a su propio ritmo

•Pensar antes de actuar

•Escuchar

•Hacer análisis detallados

•Tener posibilidad de leer o prepararse de antemano algo que le proporcione datos

De la misma forma, las propuestas didácticas para estudiantes teóricos habrán de incluir técnicas que les lleven a:

•Sentirse en situaciones estructuradas que tengan una finalidad clara.

•Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.

•Encontrar ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerle.

•Participar en una sesión de preguntas y respuestas.

Centro Virtual Cervantes

•Llegar a entender acontecimientos complicados.

•Tener tiempo para explorar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones.

De esta forma, sí conseguiríamos el deseado diálogo Enseñanza-Aprendizaje que abría esta investigación.

Dos características clave es preciso tener en cuenta respecto a los EA: que están determinados culturalmente y que se encuentran influidos por experiencias anteriores de aprendizaje..

Respecto a la primera característica**, el hecho de que se encuentran determinados culturalmente los EA**, cabe resaltar los siguientes rasgos que pueden definir al estudiante japonés y que se traducen en actitudes concretas en la clase de L2:

- Se sienten seguros en el grupo y, por lo tanto, manifiestan en clase un fuerte deseo de verse involucrados en actividades que requieren la presencia del grupo (Doi 1981: 135; Tsui 1996: 162) y que les llevan a la búsqueda del consenso (Romero Castilla 1991: 20).

- Se manifiestan fieles a la sociedad fuertemente jerarquizada que aún rige en Japón y, por lo tanto, tienen un claro sentido de las diferencias entre ellos mismos y el profesor, lo que se traduce en un esperar a ser preguntado para participar (Nozaki 1993: 28).

- Vuelcan una gran cantidad de esfuerzo en su aprendizaje, lo que se refleja en la clase de ELE en un marcado afán perfeccionista, en un conocido miedo a cometer errores por parte de estos estudiantes (Tsui 1996: 149) y en la necesidad de más tiempo para desarrollar sus destrezas.

- Finalmente, se ajustan a un discurso fuertemente formalizado, lo que se refleja en su dificultad para expresar ideas propias (Anderson 1993: 102) y actuar con espontaneidad (Benedict 1982: 33).

Respecto a la segunda característica de los EA señalada, el hecho de que se encuentran influidos por experiencias anteriores de adquisición de L2, cabe destacar:

- La existencia de los difíciles exámenes de ingreso en la universidad que condicionan toda la educación del discente japonés (Rey 2000: 96). Se diría, incluso, que son educados "para" aprobar este examen en la universidad de mayor prestigio.

Centro Virtual Cervantes

- El hecho de que, en los citados exámenes, la prueba de inglés resulta decisiva para su superación. Por tanto, todo el aprendizaje del inglés estará condicionado a dicha prueba.

- El diseño de esta prueba de inglés responde a una concepción de la lengua escrita y literaria, por lo cual es evidente que las destrezas que se potenciarán en este aprendizaje serán las escritas.

- Por último, todo ello revela la existencia de un curriculum orientado a una enseñanza formal de la lengua, en donde el método de gramática - traducción es aún utilizado por muchos profesores en Japón.

Todo ello pone de manifiesto la importancia de que el docente observe, conozca y facilite el aprendizaje de sus estudiantes para mejorar los EA que ya poseen y potenciar aquellos en los que posean más carencias.

3. La Didáctica más adecuada al EA del discente japonés:

Dados, por tanto, los hechos anteriormente comentados podemos asumir que la CF, como alternativa metodológica, puede ajustarse al EA del discente japonés, porque propone las operaciones de:

1- *Advertir*: se trata de crear en el aprendiz una disponibilidad para observar, por la conexión estrecha que se ha demostrado entre advertir una forma lingüística y el emerger de ésta en la producción. Sólo cuando se advierte la forma, se comienza a usarla.

2- *Consciencia*: operación fundamental en este enfoque que se sitúa entre el input advertido y en input comprendido. La comprensión adquiere aquí una gran transcendencia, por delante incluso de la producción.

3- *Atención*: la atención selectiva dirige la atención de los aprendices sobre determinadas formas y sobre determinadas conexiones forma-significado. Así les ayudamos a reconocer esas estructuras lingüísticas en sus interlenguas y a darse cuenta de que necesitan modificación.

4- *Atención a la forma*: se pretende capitalizar las propias tendencias analógicas del aprendiz, presentes en su EA. Se inserta en contextos comunicativos que requieren la resolución de problemas en grupo. Se adapta a la precisión que manifiestan estos estudiantes.

Centro Virtual Cervantes

4. Conclusiones:

Por todo ello, la presente comunicación:

1. Ratifica la necesidad de **regular la didáctica de ELE en función del aprendiz** y de su EA.

2. Nos estimula a recomendar la **CF como complemento necesario** en la didáctica de ELE con aprendices japoneses.

3. Convierte a la CF en **vehículo de acercamiento a la cultura japonesa** al integrar la dinámica de trabajo en grupo y la reflexión como elementos clave en las tareas.

4. Resalta la importancia de los **EA, imbricados en la propia cultura** de los estudiantes.

5. Destaca la necesidad de que el docente de ELE se identifique con la realidad cultural en la que se desarrolla su labor didáctica en un intento de **aproximación intercultural**.

Es éste un ejemplo de cómo los profesores de ELE pueden llegar a ser más conscientes, a través de la investigación, de sus propias presuposiciones culturales y de las de sus alumnos, con el fin de construir un puente de aprendizaje intercultural mutuo.

Bibliografía

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.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Doi, T. (1981). *The anatomy of dependence*. Tokio: Kodansha International.

Fotos, S. (1994). " Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks". *TESOL Quarterly* 28/2: 323-351.

Fotos, S. y R. Ellis. (1991). "Communicating about Grammar: a Task-Based Approach". *TESOL Quarterly* 5/4: 605-628.

Inui, E. (2000). "Problemas socioculturales de los estudiantes japoneses". *Frecuencia-L* 13: 37-45.

Centro Virtual Cervantes

Jin, L. y Cortazzi, M. (2001). "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?" en Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

LoCastro, V. (1996). "English language education in Japan" en Coleman, H. (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nozaki, K.N. (1993). "The Japanese Student and the Foreign Teacher" en P. Wadden (ed.). *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press.

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

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.

Centro Virtual Cervantes