Creación de una comunidad de aprendizaje de profesores: enseñanza de ELE en Japón y las actividades del taller de didáctica de español de Kansai (TADESKA)

Masami Ogawa
Universidad Kwansei Gakuin

Reina Yanagida
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

Masamichi Kawaguchi
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

1. Introducción

A pesar del notable desarrollo de la investigación de ELE durante las últimas décadas, los resultados de la investigación, así como cambios institucionales de los centros docentes, no solucionan del todo los problemas y dificultades que tenemos los docentes. La mayor causa parece consistir en la realidad compleja y única de cada contexto. En nuestro taller, intentamos transmitir nuestra experiencia del grupo TADESKA (Taller de Didáctica de Español de Kansai), como forma de crear un espacio formado por profesores de español para compartir nuestra vocación. Nuestro taller constaba de dos partes. En la primera se presentaron la situación actual de la ELE en Japón, el perfil y las actividades de TADESKA y una reflexión sobre las características de dichas actividades. En la segunda se experimentó llevando a cabo un mini taller entre todos los participantes del taller, a modo de reproducir el ambiente de TADESKA. En esta acta, la primera parte corresponde a los apartados 2 a 4, y la segunda parte al apartado 5.

2. Contexto actual de ELE en Japón y la formación de TADESKA

2.1. ¿En qué instituciones se enseña español en Japón?

En Japón, la mayoría de los aprendices de español son universitarios. Por lo tanto los autores de este trabajo somos profesores universitarios y los casos que vamos a tratar son básicamente de las universidades japonesas, aunque nos referiremos brevemente a los casos del bachillerato también.

Según los últimos datos, existen 17 universidades japonesas donde los estudiantes aprenden español como primer idioma extranjero (Obunsha 2015), que básicamente quedan centradas alrededor de las dos ciudades más grandes: Tokio y Osaka. En la prefectura de Aichi, que se sitúa a medio camino de dichas ciudades, existen dos, en las que trabajan algunos miembros de TADESKA.

En la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, por ejemplo, los estudiantes del departamento de español, además de las seis clases semanales de español[1], pueden tomar asignaturas sobre la cultura y la literatura de los países hispanohablantes, la lingüística hispánica, etc.[2] y cuando terminan la carrera, suelen llegar aproximadamente al nivel B1 o B2 del *Marco Común Europeo*, aunque difieren mucho unos de otros.

En cuanto a las universidades que abren asignaturas de español como segundo idioma extranjero, hay tantas que no se sabe el número exacto, aunque, basándonos en los datos de Ugarte (2012), se puede calcular que hay unas 220[3]. Lo que podemos afirmar respecto de estos centros es que el número de estudiantes es mucho mayor y hay mucha diferencia en la motivación de aprender español en comparación con los que lo aprenden como primer idioma extranjero.

Por otro lado, aunque poco numerosos, existen colegios de bachillerato que abren asignaturas de español, donde hay estudiantes que toman interés en el español en sus clases y desean seguir aprendiéndolo. Por tanto, uno de los temas más actuales en el campo de la enseñanza de español en Japón es qué podemos hacer para apoyar a estos alumnos para que al entrar en la universidad no se vean obligados a volver a comenzar desde el principio.

2.2. Dificultades o inquietudes con las que nos enfrentamos los docentes

En este subapartado trataremos de las dificultades, inquietudes y problemas con los que nos enfrentamos en el trabajo. Con estas palabras nos referimos, por ejemplo a lo que sigue: un profesor llega un día al aula con una actividad a la que ha dedicado muchas horas para preparar pero no atrae mucho a los alumnos. Otro ejemplo típico en las aulas en Japón es: los estudiantes japoneses tienden a ser callados en el aula y, especialmente a la hora de las actividades prácticas orales, los profesores necesitan planificar alguna manera eficaz de motivar a los estudiantes que intervengan, porque si no, la clase terminaría siendo demasiado unidireccional e inactiva. Estos son solo unos ejemplos, pero sería indiscutible que los profesores siempre tenemos inquietudes relacionadas con las clases.

Otro tipo de dificultades que nos inquietan son las relacionadas con las instituciones. Puesto que somos empleados (ya sea en una universidad o sea en un instituto), nos vemos obligados a adaptarnos a las exigencias de la institución con una frecuencia relativamente alta: por ejemplo, que incluyamos tal tipo de actividades en las clases, que avancemos hasta tal punto en el primer semestre, que hagamos tal tipo de exámenes, etc. En esta situación, en ocasiones nos sentimos frustrados porque cada profesor tiene su estilo de enseñanza e imagen ideal de sus clases. Es decir, no siempre se permite hacer lo que uno quiere y aparece una discrepancia entre lo ideal y la realidad. Por tanto tenemos que buscar alguna manera de avenirnos.

1. Los estudiantes del cuarto curso solo tienen 4 clases semanales de español. Los demás tienen 6.
2. Estos datos aparecen también en Kawanari y Bando (eds.) (2011).
3. Según Ugarte (2012), en 2012 existían 240 universidades en las que se impartían español, de las cuales 17 contaban con departamento de español. Es decir, podemos suponer que era en 223 universidades donde se abrían asignaturas de español como segundo idioma extranjero.

2.3. ¿Cómo nació TADESKA?

Hasta ahora hemos señalado algunos problemas o dificultades con los que nos enfrentamos en el trabajo como docente de español. En estas circunstancias, llegamos a considerar útil crear un pequeño grupo para compartir sus dificultades con otros profesores e intercambiar opiniones, pero que no fuera muy formal ni de gran escala sino que fuera de un ambiente relajado donde cualquier miembro pudiera participar francamente. Así fue como nació nuestro taller, TADESKA.

En el apartado 3, explicaremos las actividades de TADESKA con detalle.

3. Las actividades de TADESKA

3.1. Circunstancias de la fundación de TADESKA y temas tratados en las reuniones

TADESKA se fundó en abril de 2006. La mayoría de los participantes enseñan español, principalmente, en las universidades en la zona de Kansai. La reunión se celebra, en general, una vez al mes en Osaka, y se ha hecho así desde los inicios hasta el día de hoy. El grupo comenzó con unos 20 miembros, y tras 9 años, actualmente cuenta con 85 miembros, compuesto de 61 japoneses y 24 hispanohablantes.

Dentro de TADESKA no existe ni director ni presidente. Es decir, como ya hemos mencionado, se trata de un grupo con las miras puestas en un intercambio de opiniones realizado de manera abierta, independientemente de la carrera o la edad que uno tenga. Entre todos los miembros, por iniciativa de los coordinadores, hemos decidido sobre los temas a tratar, así como el estilo del propio taller. En la actualidad, en base al mismo concepto de igualdad entre los miembros, las dos coordinadoras continúan llevando a cabo las actividades de TADESKA gracias a la ayuda voluntaria de los demás miembros en algunos temas de logística. Al final de cada año académico, decidimos los temas que vamos a tratar el próximo, así como el hilo conductor de las actividades.

Asimismo, junto con las reuniones mensuales, cada febrero celebramos una reunión general, denominada "Encuentro de Profesores de Español en Kansai".

En la página web de TADESKA[4] se puede consultar la información de la celebración de cada reunión, y de ahí también se puede entrar en la página de las actas.

En las actividades, además de intercambiar las opiniones, tratamos de adquirir nuevos conocimientos sobre la enseñanza de las lenguas a través de lecturas o ponencias. Podemos clasificar estos temas en dos grupos: los de índole académica en referencia al conocimiento sobre la enseñanza, y los de índole práctica, que van estrechamente ligados al intercambio de opiniones.

4. http://www.occn.zaq.ne.jp/cuhzp301/SPAviso.htm

Algunos de los temas de índole académica son los siguientes: (1) unos artículos sobre el *Marco Común Europeo*; (2) la Adquisición de Segundas Lenguas; y (3) otros artículos sobre la enseñanza de ELE, estos últimos publicados en Japón. En 2015 estamos leyendo entre todos la *Nueva gramática básica de la lengua española*.

Asimismo, en algunos casos, hemos realizado varias ponencias en torno a los siguientes temas: (1) el *Plan curricular* del Instituto Cervantes; (2) los requisitos para enseñar la gramática; (3) los distintos usos de los materiales didácticos; y (4) las actividades comunicativas en las aulas.

Por otra parte, los temas de índole práctica son como los siguientes: (1) el orden a seguir a la hora de introducir los contenidos gramaticales, (2) los problemas sobre los usos de los dispositivos audiovisuales en el aula, como los ordenadores, o (3) sobre los materiales didácticos como los libros de texto, (4) los factores implicados en la motivación del alumno, así como en lo referente a (5) las ventajas de ser profesor, y por último, (6) sobre las formas de evaluación, donde se incluyen los exámenes.

Desde abril de 2015, para comprender la situación actual de ELE en Japón, estamos recopilando los datos de las universidades donde se dan cursos de español.

3.2. Frutos obtenidos a través de nuestras actividades

Para presentar algunos frutos que hemos ido obteniendo a través de las reuniones de TADESKA, así como en qué nos han favorecido sus actividades, mostraremos algunas de las opiniones observadas en una encuesta que hicimos a los miembros de TADESKA sobre este tema.

1. He comprendido que cada profesor tiene su propia manera de enseñar y de crear su propio ambiente en el aula.

2. Puedo hacer todas aquellas preguntas que, normalmente, no me atrevería a hacer en otras reuniones.

3. Me quedé tranquilo al saber que aquellos problemas que yo tenía también los tenían o los habían tenido otros profesores.

Se ve que la 1) proviene del intercambio en cuanto a sus respectivas maneras de enseñar, observando así diversas estrategias empleadas en las aulas. La 2) se debería al ambiente abierto de TADESKA, que ya se ha mencionado. Especialmente, los profesores jóvenes se encuentran relajados y dan sus opiniones con franqueza. Además, se observa en la 3) que TADESKA nos ayuda a resolver las inquietudes de los participantes.

En el siguiente apartado, explicaremos la idea que existe en el trasfondo de nuestras actividades.

4. Reflexión sobre el aprendizaje del profesor como practicante

4.1. ¿Qué es la práctica?

En este apartado intentaremos aclarar lo que subyace en la manera de ser de TADESKA, desde un punto de vista antropológico. Aunque TADESKA no aboga ciertas teorías rechazando otras, esta reflexión está inspirada por las teorías de práctica cotidiana, sobre todo por el concepto de la práctica y el aprendizaje situados en un contexto determinado (Lave 1996: 4-17).

Como punto de partida, veamos el concepto de "práctica". En muchos estudios sobre la metodología de la enseñanza, la práctica es lo que se espera llevar a cabo mediante un método diseñado por los especialistas académicos, y el profesor se considera el ejecutor de ese método. A esta visión la podemos denominar "visión deductiva", que supone la dirección de la teoría a la práctica.

En cambio, en lo que se podría llamar "visión inductiva", la práctica, como la definen algunos antropólogos (Moro 2001: 4), consiste en acciones cotidianas que son hechos reales en un contexto concreto. El profesor es una persona con emociones, conocimientos, experiencias, con sus propias formas de actuar y sentidos de valor. Aquí empleamos el término "práctica" según esta última visión, porque en TADESKA se considera a todos los profesores independientemente de las ideas que tengan sobre la enseñanza de idiomas.

4.2. Inquietud del profesor que se genera en su contexto del trabajo

Los profesores vivimos en un dilema: deseamos dirigir las clases con confianza en nosotros mismos, pero no podemos quitarnos la inquietud que nos surge al enfrentarnos a los problemas y dificultades[5].

La realidad en que uno vive, es decir, el contexto de la práctica docente, está formado por una mezcla de diferentes factores inherentes al contexto, que son difícilmente compatibles. Y esta incompatibilidad produce problemas y dificultades. El conjunto de factores varía según cada caso. Esto hace que cada práctica docente sea única y heterogénea. No hay ninguna respuesta aplicable para todos los casos.

Un primer factor consiste en las condiciones inevitables de la institución donde trabajamos. Un segundo factor es el profesor mismo. El aula es un lugar donde él puede desenvolverse con sus habilidades, sus preferencias y su propio sentido de valor sobre la enseñanza. Un tercer factor consiste en las actuaciones de sus alumnos, que suelen presentar otra dinámica a la esperada por la institución y/o por el profesor. El profesor quizá busque su camino tomando alguna metodología académica. Pero esto puede convertirse en un factor más para aumentar sus dudas, por ser incompatible con los otros factores.

5. Los dilemas son inevitables en la práctica docente, puesto que "El carácter heterogéneo y multifocal de actividades situadas en contexto implica que el conflicto forma parte de un aspecto ubicuo de la existencia humana" (Lave 1996: 15).

Sin embargo, la inquietud que nace de la percepción de dichos problemas puede convertirse en una fuente de energía para crear algo nuevo, porque es una prueba de que el profesor desea trabajar mejor. Las salidas no se encuentran solamente en los manuales para profesores ni en la investigación académica, sino también en los conocimientos compartidos con sus colegas y en los pensamientos generados en la comunicación con ellos. La inquietud es la fuente de aprendizaje y de cambio.

4.3. TADESKA como comunidad de aprendizaje de profesores

En los congresos y reuniones académicos de especialistas, se observa que los japoneses tendemos a comportarnos de manera más reservada para expresarnos, y esta tendencia se hace más patente si uno no es especialista en el tema o tiene menos experiencia docente que los otros. En un espacio como TADESKA, por el contrario, se trata de que todos los participantes puedan expresarse con franqueza, sin temor a ser rechazados y donde puedan hacer pruebas de ensayos sin sentirse desacreditados. De esta manera, se fomenta la práctica inductiva, como hemos visto en el subapartado 4.1. Además, deja abiertas las conclusiones en diversas direcciones, en vez de llegar a un acuerdo definitivo sobre algo. Así, se pretende garantizar la heterogeneidad de las prácticas entre los profesores.

Aunque este espacio también conlleva problemas y conflictos, se ha tratado de mantener un ambiente relajado sin perder el interés en seguir adelante, gracias a la colaboración de todos los miembros. Las actividades y los comentarios de los participantes que en el subapartado 3.2 nacieron en este ambiente. Así, TADESKA pretende ser una "comunidad de aprendizaje" entre los profesores inmersos en una sociedad dinámica y heterogénea como la actual.

5. Resumen del mini taller (TADESQUITO)

5.1. Procedimiento

Después de nuestra presentación, cuyo contenido acabamos de resumirlo en los apartados precedentes, dimos un pequeño taller, que denominamos TADESQUITO, con la intención de que, a través de la reproducción del ambiente de TADESKA, los participantes experimentaran nuestras actividades ordinarias. Para ello, repartimos de antemano una papeleta donde se encontraban una queja de un profesor y dos preguntas sobre ella, que eran los temas de la discusión:

Un profesor español que da clases de conversación en Japón se queja:

> "Los estudiantes japoneses son demasiado callados y hago muchísimo esfuerzo para divertirlos y animarlos. Pero me disgusta tener que desvelarme tanto por algo así".
>
> 1. ¿Cuáles crees que son los factores que causan este silencio?
>
> 2. ¿Qué harías tú si estuvieras en la misma situación?

Cada participante reflexionó primero las preguntas y escribieron sus respuestas u opiniones en su papeleta. A continuación pasaron al intercambio de opiniones en grupos, donde pedimos que respetaran las características de TADESKA: todos los miembros son iguales independientemente de la edad o de la experiencia docente; no se busca la respuesta "correcta"; no se rechaza tajantemente las opiniones de los demás. Las opiniones y los comentarios por parte de los asistentes y nuestros comentarios sobre ellos los expondremos en el subapartado que sigue.

5.2. Informe

En el mini taller que realizamos, por falta de tiempo, no llegamos a resumir el contenido de la discusión grupal para compartirlo entre todos los participantes. Sin embargo, se puede reunir las respuestas y opiniones de 19 de ellos, que habían escrito en la papeleta antes de la discusión. Por lo tanto, en este subapartado, presentamos brevemente lo que pensaron los participantes sobre el problema del silencio de los estudiantes japoneses en la clase de conversación citado en 5.1. Por falta de espacio, en esta acta nos centraremos en las palabras más empleadas, aunque hay opiniones minoritarias que también contribuirían mucho a discusiones posteriores.

En cuanto a la pregunta 1, las palabras más usadas fueron "cultura" o "cultural" (8) y "miedo" (9)[6]. Según las opiniones sobre la cultura, el factor cultural contiene la forma de actuar de los estudiantes y la actitud. La forma de actuar consiste en la "costumbre" (3), como se ve en el comentario "Los alumnos están acostumbrados desde la primaria a seguir indicaciones a que se les diga qué deben hacer" (1). La actitud de los estudiantes está caracterizada por el "respeto" (4) al profesor. Parece una contradicción que los estudiantes se callen cuando el profesor, al que ellos respetan, espera que hablen. Pero, si la actitud de los estudiantes consiste en el "máximo respeto al profesor quien es el que da la palabra a los alumnos" (1), no es de extrañar el comportamiento de estos, es decir, de seguir su costumbre o tradición. Un participante califica el silencio como la presencia de un "choque cultural" (1).

El "miedo" se cataloga como un factor afectivo. Muchos de los participantes en el mini taller parecen estar de acuerdo en que los estudiantes tienen "miedo al error" o "miedo a cometer errores" (6). Otro factor afectivo que varios participantes mencionaron es la falta de "confianza" (3), sea en el profesor o en sí mismos. Si el "miedo" es un sentimiento temporal, la falta de "confianza" es más duradero como la "timidez" (3). Parece natural que estos sentimientos frenen una actuación extrovertida.

Otros factores a los que se refirieron los participantes son el cognitivo, el del carácter de los estudiantes, que son factores individuales, y el de la metodología de enseñanza que se aplica, la falta de recursos didácticos efectivos y el del sistema educativo.

En cuanto a la pregunta 2, la palabra más compartida entre los participantes fue "actividad" (9). Parece que muchos profesores están de acuerdo sobre la importancia de

6. Las palabras entre comillas son las empleadas por los participantes en nuestro taller. Y las cifras entre paréntesis indican el número de veces del empleo de dichas palabras.

la elaboración de actividades que faciliten la participación de los estudiantes mitigando la tensión. Más concretamente, los participantes, para una mayor activación de la clase, prepararían "temas" de conversación que les gusten y apasionen a los estudiantes (3), les harían hablar en pequeños grupos en lugar de hacerles hablar en público (2), y les darían tiempo para prepararse antes de y/o durante la clase (2).

También hubo propuestas de mostrarles a los estudiantes explícitamente la relativa poca importancia de cometer errores ante la producción (3), como por ejemplo que "de los errores se aprende" (1).

Si se dirigieran las mismas preguntas al profesorado que imparte clases en Japón y al alumnado japonés, obtendríamos tanto visiones similares como otras diferentes. Y para detectar las causas y soluciones para el problema, habría que realizar una investigación más científica. A pesar de todo, merece la pena intercambiar apreciaciones de todos los interesados en el problema para calentar la discusión, así como encontrar los focos de esta problemática, como el silencio de los estudiantes, como un fenómeno donde se entrelazan varios factores.

6. Conclusión

Creemos que para la mejora de la enseñanza son imprescindibles las voces de los profesores como practicantes de la docencia, además de los cambios institucionales, la investigación académica y la invención de nuevas tecnologías. Aunque los protagonistas en el aula son estudiantes, es vital el papel del profesor para crear una dinámica en la clase, sobre todo en la de los principiantes. Por garantizar un espacio donde los profesores puedan discutir como profesionales iguales e independientes, se fomentarán nuevas creaciones desde una visión más amplia. Se trata de una comunidad de aprendizaje autónomo de los docentes.

Referencias Bibliográficas

ANDO, S.; OGAWA, M.; OCHIAI, S.; SENSUI, H.; OMORI, H. y EZAWA, T. (2013): "Problemas y perspectiva de la enseñanza de E/LE en Japón: ¿Qué podemos hacer los profesores?", *Hispánica*, 57, 1-25.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

KAWANARI, Y. y BANDO, S. (eds.) (2011): *Enciclopedia de la cultura española*, Tokio: Maruzen.

LAVE, J. (1996): "The Practice of Learning", S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

MORO, Y. (ed.) (2001): *Jissen no esunogurafii* (*Etnografías de prácticas*), Tokio: Kaneko shobo.

OBUNSHA (ed.) (2015): *Keisetsu-Jidai 4-gatsu Rinji Zokan 2015-nen Zenkoku Gakubu Gakka Annaigou (Keisetsu Jidai, Número extra de abril, Información de las facultades y los departamentos nacionales, versión 2015*), Tokio: Obunsha.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid: Espasa.

UGARTE FARRERONS, V (2012): "El español en Japón", *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm [consulta: 19/10/2015].