La motivación del estudiante universitario japonés en las clases de ELE: perfiles y valores

Federico Fco. Pérez Garrido
Keio University, Waseda University

M.ª José González Dávila
Universidad Francisco de Vitoria, Universidad de Cádiz

1 Introducción

Ante el creciente interés que el español despierta en la sociedad japonesa y su auge incontestable entre los idiomas extranjeros en las universidades (Ugarte 2012, 1-3), el número de profesores y la oferta académica se han incrementado a la par. Sin embargo, esta idílica situación que plantean las estadísticas choca con una realidad mucho más dura que puede llegar a frustrar tanto a docentes como a alumnos, especialmente, en aspectos relacionados con la idiosincrasia japonesa que condiciona la metodología; las expectativas que muchos de los alumnos albergan, embaucados por estereotipos y productos de consumo mundial (fútbol, programas televisivos, etcétera); y los planes de estudio que se encuentran, normalmente, más cerca de la teoría del método gramática-traducción (también llamado método tradicional) que de un fin comunicativo.

Teniendo en cuenta estos puntos, al consultar a los estudiantes que continúan en los programas de español tras el primer año o los que pueden mantener una conversación alcanzando las competencias señaladas por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (*MCERL* en adelante) (Consejo de Europa 2001) tras años de estudio, se observa un desfase entre la cifra de estudiantes de inicio (alrededor de una treintena por grupo y contando muchas universidades con más de un grupo) y la de aquellos que finalizan (en función del centro y el año lectivo, se ha llegado a registrar un descenso significativo de los discentes en algunas clases[1]). Es por ello por lo que el presente artículo trata de abordar los motivos que pueden llevar a los estudiantes japoneses a recibir clases de español en la universidad y también se verá ―en futuros estudios― cómo esa motivación intrínseca se diluye, afectando a su continuidad en las clases de español como lengua extranjera (ELE en adelante).

2 El estudiante japonés

En primer lugar, y en línea con lo que indican Cano y Cordero en su obra sobre el estudiante sinohablante (2018, 5), hay que señalar que el concepto de *estudiante japonés* es una herramienta académica diseñada para aglutinar bajo el mismo término a un grupo de personas con características diversas. No obstante, es una herramienta útil en lo que al estudio de la enseñanza en Japón se refiere, puesto que existen características comunes a los individuos que forman esta comunidad.

Asimismo, es importante destacar que la cultura japonesa, pese a ser una de las más conocidas del mundo, es de las más herméticas y difícilmente permeable ante la influencia foránea. Esta realidad provoca no pocos choques a la hora de afrontar la enseñanza de ELE, que causan frustración tanto en docentes como alumnos. Para todo

[1] Datos extraídos a partir de la observación directa realizada por los docentes y de las actas de matriculación disponibles cada curso académico en las secciones administrativas de cada universidad.

aquel que decida saltar del rol de visitante extasiado por el *omotenasi* japonés —お持て成し, descrito por Nicol en su artículo de 2015— al de residente, ha de tener presente que el choque cultural será una realidad continua que condicionará el día en este país. A este respecto, se puede conocer más sobre las paradojas culturales palpables en cualquier ámbito de la rutina nipona, por ejemplo, en las obras de Cid Lucas (2011), Vidal y Llopis (2000), Velloso (1994) o Sugimoto (2010).

Numerosos autores como, por ejemplo, Martínez Martínez (2001, 243-244) señalan que las nuevas generaciones presentan comportamientos que rompen con la visión estereotipada que se tiene del discente japonés; sin embargo, tradicionalmente, se ha definido al estudiante japonés como parte de un grupo unido, integrante de una familia o de un club de actividades en los que se respetan las tradiciones y se prima la armonía (en japonés, 和 *wa*). Existe una visión colectiva de las promociones académicas, donde se prima un enfoque igualitario de los estudiantes que las integran (por encima de sus aptitudes o capacidades) y que resulta excluyente para los que no se encuentren dentro. El sistema educativo japonés está diseñado de forma que los estudiantes formen parte de un colectivo homogéneo, donde el sacrificio personal (en pro del grupo, de la empresa o de la familia) y los lazos con sus pares son elementos básicos para su socialización primaria. Tal como señala Ramos, "los japoneses, desde que nacen viven en grupo, en armonía; sienten responsabilidad hacia las normas del grupo" (2009, 73).

Como segundo punto clave, se ha de entender que Japón es un país donde los dobles códigos constituyen una pieza esencial de una ambigüedad que favorece el choque cultural. Así lo expresa Haruki Murakami en una de sus obras: "Si captas el tono, la historia se convertirá en una historia real" (2009, 80). Siguiendo a Lanzaco (2010, 74-77), la dificultad japonesa para negarse a algo directamente es un buen ejemplo de cómo, mediante el uso de expresiones formales y evasivas, se presentan dos realidades bien diferenciadas: el mantenimiento de la armonía, que choca con la propia individualidad.

El idioma japonés recoge, además, diferentes estilos de comunicación (estilo formal, estilo informal, estilo honorífico y estilo humilde), lo que le otorga una doble realidad entre la fachada de lo aceptable y correcto y el ámbito privado (Rubio 2012, 353-358); en este último pueden darse comportamientos o relaciones que se escapan a lo que el grupo establece como socialmente aceptado. Este aspecto también influye en el aprendizaje de idiomas por parte de los discentes japoneses y, así, lo recogen autores como García Álvarez (2021), Martel (2016), Wasa (2012) o Martínez Martínez (2002).

3 La motivación

A la hora de elegir el español como segunda lengua hay multitud de claves que condicionan y que influyen a los estudiantes a la hora de perseverar en su estudio, llegar a concluirlo y conseguir mantener una conversación en la lengua meta. Una de ellas (de importancia capital) es la motivación. Así pues, el *Diccionario de términos clave de ELE*, elaborado por el Instituto Cervantes (2008), señala que:

> La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en categorías diferentes. La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender

> una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas. Se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; en la intrínseca, por el contrario, el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella. Por ejemplo, una caminata por el bosque, realizada con el propósito de llevarle comida a alguien que está trabajando allí, es una actividad motivada extrínsecamente; la misma caminata, realizada por el placer del paseo, es una actividad motivada intrínsecamente (*s.v. motivación*).

Según Díez Santos (2000, 3-4), la personalidad, la manera de ser del discente y las particularidades culturales del país de origen se reflejan con claridad en la actitud del estudiante ante la clase de ELE. Por tanto, el alumno ha de ser el punto de partida: ¿qué espera el alumno de la clase de ELE?; ¿cuáles son sus metas?; ¿qué es lo que siente ante las diferentes actividades, tareas, ejercicios que se le proponen? Si se analizan las respuestas a estas preguntas, se entenderá mejor su manera de enfocar la clase y, en consecuencia, se podrán encontrar métodos más adecuados para ayudarle a generar sus propios mecanismos de automotivación. En este sentido, el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (en adelante, GIDE) es uno de los referentes a la hora de estudiar el cambio de paradigma en la enseñanza de ELE en Japón. Con sus trabajos y publicaciones, buscan modificar la didáctica del aula desde una visión rígida y centrada en la gramática a una que prime los intereses del alumno, sus competencias comunicativas y la enseñanza partiendo del componente sociocultural y de un enfoque comunicativo (GIDE 2019, 3). Con ello, se busca que "sus competencias generales y comunicativas serán más significativas si se les hace conscientes de los objetivos y se logra mantener su motivación" (GIDE 2015, 19)[2].

La idea de dar comienzo al proceso de enseñanza-aprendizaje desde un elemento como es el componente sociocultural, que espolea la curiosidad y la motivación intrínseca del alumno, sigue la línea de lo planteado por Fernández Saavedra y Gómez Bedoya:

> Dentro de las estrategias para mantener y proteger la motivación descritas por Dörnyei (2001, 68), «la de hacer el aprendizaje estimulante y divertido es, sin duda, una prioridad». Este objetivo puede resultar en ocasiones muy difícil de alcanzar, e incluso imposible, y es que muchos factores (currículo, tipo de institución, necesidades del alumnado, etc.) pueden mostrarse como obstáculos insalvables. Pero también es cierto que el docente debe plantearse cómo presentar ciertos temas de una manera que pueda despertar el interés de los estudiantes y facilitar su adquisición (2010, 197).

De lo expuesto hasta el momento, se deduce que hay una amplia gama de actitudes a la hora de adquirir una segunda lengua y que descubrirlas y tenerlas en cuenta al impartir la clase de ELE es de vital importancia para despertar el interés del alumno por esta lengua. Dados los límites que un artículo de investigación presenta en cuanto a longitud del marco teórico y profundidad con la que se abordan los conceptos tratados, se recomienda al lector consultar trabajos como los de Méndez Santos (2019) y de Aleksandrova (2017).

[2] El trabajo de GIDE, de la mano de otros grupos de trabajo, como la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA) o el Taller de Didáctica de Español de Kansai (Tadesca), es un referente para todos los docentes que buscan reformular su metodología en el marco de la enseñanza de ELE de Japón y sus investigaciones han servido de guía para los autores de este artículo y para muchos otros docentes.

4 Estereotipos

A la hora de elegir el español como lengua extranjera, muchos estudiantes parten de una serie de ideas preconcebidas y estereotipos que ayudan, al menos en un principio, a despertar su interés (García Ibáñez 2013, 31-32). Sin embargo, estas pueden convertirse en un lastre y resultar contraproducentes cuando no se responde a las inquietudes iniciales de un estudiante según avanza el curso, ya sea porque estas son erróneas o porque, pese a tener una base real, se encuentran alejadas de la realidad.

Así pues, los estereotipos forman parte del componente cultural, fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje: poseer una competencia lingüística notable pero no acompañarla de una correcta competencia sociocultural lleva al error comunicativo (Gutiérrez Rivero y Ruiz Rubio 2015, 67). Por ello, en la docencia de ELE es fundamental el tratamiento de los estereotipos con el objetivo de favorecer el reconocimiento del contexto sociocultural de la lengua de aprendizaje y evitar una visión distorsionada que se aleje de la realidad (Jiménez y Ortego Antón 2009, 2). En este sentido, Perrot y Preiswer (1975 *apud*. Jiménez y Ortego 2009, 4) señalan que el estereotipo "puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola, y deformándola".

Partiendo de la idea de que el estereotipo contiene una base de realidad, cuando se utiliza un estereotipo, a menudo se piensa que procede de una simple descripción; en los hechos se implanta un modelo sobre una realidad que este no puede contener. Una representación estereotipada de un grupo de personas no se conforma con deformar caricaturizando, sino que se generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo. Es por eso por lo que, como señala M. Vellegal, "el profesor debe actuar como mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas, no como representante de una cultura única y cerrada. El profesor debe conocer la cultura y tiene un papel de representación de su propia cultura (2009, 8)".

5 Estudio de casos

Tras la revisión de la teoría ya publicada, y la reflexión que a la lectura ha acompañado, a partir de este punto se aplicará todo ello a la interpretación de los datos recogidos en el estudio.

El proceso que se describe en el presente artículo se ha realizado en el marco de la enseñanza superior establecido por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2016), con el fin de analizar en un grupo reducido de alumnos una problemática que los docentes universitarios perciben: la falta de motivación en el estudiante de ELE (Astigueta 2009, 9-10) y el cambio de actitud en algunos de los discentes de segundo año en adelante en comparación con los de primer año. Este cambio de actitud acarrea, por un lado, un descenso en el número de alumnos a medio y largo plazo que continúan estudiando español y, por otro, afecta al número de nuevos matriculados del siguiente año (estando relacionado con esto el *efecto llamada* y la información que los alumnos de cursos superiores dan a los jóvenes). Dicho descenso paulatino de estudiantes en los cursos iniciales de clases de ELE, aunque no sea achacable en un 100 % de los casos a las razones expuestas, puede verse reflejado en investigaciones como las de Mishima (2021) y de Badillo y Ugarte (2021).

Ante esta realidad educativa, se ha procedido a estructurar un estudio de caso en diferentes universidades y que centra su interés en 1) el bagaje previo del estudiante, el cual lo lleva hasta la clase de ELE; 2) la motivación inicial de los estudiantes de los grupos estudiados; y 3) la reflexión sobre las respuestas recogidas y las conclusiones (estas serán el punto de partida de otro estudio que aclare si dichas inquietudes son recogidas en los planes de estudio y si se les da respuesta en el aula).

5.1 Contexto

Como se ha indicado con anterioridad, esta investigación se inicia debido a que los docentes han detectado (sistemáticamente y durante diferentes años lectivos) un problema generalizado entre los estudiantes universitarios japoneses de ELE (ya sea de especialidad, segunda lengua o asignatura optativa): la falta y la pérdida de motivación, con respecto al momento de ingreso, de un gran número de ellos a medida que avanzan en sus planes de estudio. En este contexto, y al tener acceso a los datos de algunas de las 240 universidades que ofrecen clase de español en Japón (Sanz Yagüe 2013, 1), se realizó el estudio de casos en grupos de estudiantes pertenecientes a las siguientes universidades:

1. Waseda University (早稲田大学): tal como recoge su página web, es una universidad privada situada en Tokio y fundada en 1882. Según la lista de QS Word University Ranking (2021), es una de las principales universidades de Japón y del mundo. Para el estudio se ha tenido acceso a las clases de la Facultad de Letras, Artes y Ciencias, situada en el campus de Toyama (Tokio).
2. Nihon University (日本大学): esta universidad privada fue fundada en 1889 y es, según su propia página web, la universidad de Japón con mayor número de estudiantes (más de 70 000) repartidos en dieciséis campus en varias ciudades japonesas. Para la realización de este estudio, se ha tenido acceso a las clases de la Facultad de Economía, situada en el campus del barrio de Chiyoda (Tokio). En esta facultad se ofrecen programas de grado, posgrado y doctorado en diversos ámbitos, como la economía, la administración y dirección de empresas o las financias internacionales.
3. Teikyo University (帝京大学): esta es una universidad privada de Tokio, fundada en 1931, y que cuenta con cinco campus, alguno de los cuales se sitúan en países como Reino Unido y Alemania. Las clases a las que se ha tenido acceso para la realización de este estudio se emplazan en la Facultad de Lenguas, situada en el campus de Hachiōji (Tokio). En esta facultad se ofrecen programas de grado, posgrado y doctorado en diversos ámbitos, como la lingüística, la educación, la geografía, y en lenguas, como el español, el coreano, el francés, el ruso o el inglés.

5.2 Recogida de datos

Tras concretar el tema del trabajo y definir de igual forma los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conducen a la problemática que se pretende evaluar con este trabajo, se dispuso a la recogida de datos, que se llevó a cabo a lo largo del curso lectivo 2020-2021 y que consistió en los siguientes puntos:

1. Análisis de documentos
2. Cuestionarios de diseño propio (anexo I)
3. Observación directa

5.2.1 Metodología de investigación: cuestionarios elaborados para el proyecto

El cuestionario es el pilar de la investigación que se presenta en este trabajo. Este elemento es la herramienta principal para recoger información de primera mano sobre uno de los actores principales del aula: los alumnos. Ellos, que en muchas ocasiones han sido presentados como actores pasivos de las políticas educativas institucionales y de las metodologías docentes, son los verdaderos jueces de los aciertos o fracasos de una planificación curricular: mediante sus resultados, su continuidad y su actitud se puede medir la idoneidad de todo lo implementado en el aula.

El cuestionario analizado en el presente estudio constaba de diecisiete preguntas. En él se han tenido en cuenta diversos factores que serán de mucha utilidad para analizar los datos y dar respuesta a las cuestiones iniciales de la investigación[3]:

1. Bagaje personal de los alumnos.
2. Razones personales para llegar al aula de ELE.
3. Contactos personales con culturas extranjeras (lo que condiciona su visión más o menos estereotipada de lo que es ajeno a su país).
4. Planes de futuro (que influirán en el tiempo y en el esfuerzo que estén dispuestos a invertir en la asignatura).
5. Expectativas con respecto al español.

Como se puede comprobar en lo dicho anteriormente, así como en el apartado 5.1, el cuestionario ha sido diseñado con un criterio, en primer lugar, espacial y, en segundo lugar, teniendo en cuenta los rangos de edad.

La información que se necesita recoger se ha dividido "en un conjunto de áreas de interés" (Meneses y Rodríguez 2011, 22), de manera que, por un lado, se recogen los ítems relacionados con el objeto de estudio y, por otro, los datos que clasifican la muestra en diferentes grupos poblacionales o no. En este punto se ha debido ser muy concreto y exhaustivo debido a dos motivos: en primer lugar, se buscan respuestas lo más concretas y objetivas posibles; y, en segundo lugar, los estudiantes que han rellenado este cuestionario no tienen el español como lengua materna y, por ello, necesitan precisión para poder entender al detalle lo preguntado[4].

5.3 Perfil de la muestra

Los grupos de estudiantes que han participado en la recogida de datos para este trabajo estudian español en clases de conversación dentro de un programa de especialidad, de español práctico en un programa de segunda lengua y como asignatura optativa (estudiantes procedentes de diferentes facultades y programas de estudio). Con ello, se ha buscado recoger las claves que definen la motivación y las sensibilidades de individuos que representan al mayor número de perfiles posibles de universitarios japoneses.

Concretamente, la muestra de este estudio está formada por aprendientes de seis clases o grupos de estudio diferentes, los cuales engloban un total de 116 individuos, con una distribución de un 48 % de chicas (56) y un 52 % de chicos (60).

[3] Todo el proceso previo al trabajo de campo (documentación, diseño, redacción y corrección del cuestionario) fue seguido y tutorizado por Beatriz P. Suárez Rodríguez de Sádaba Rey, profesora de la Universidad de Vigo y tutora de la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).

[4] El cuestionario fue elaborado en japonés, ya que los alumnos no tienen el nivel de español necesario para expresar sus necesidades y motivaciones.

Estos estudiantes pertenecen a dos niveles educativos diferenciados: 51 estudiantes de primer año y 65 de segundo año de carrera, por lo que unos comenzaron sus estudios universitarios en el curso lectivo 2020-2021 y otros en el curso 2019-2020. Contaban en ese momento con una edad que iba de los 18 a los 23 años (edad media: 19,5 años; desviación estándar: 10). Del mismo modo, si se pone el foco en su nivel de competencias lingüísticas, contaban con un nivel de competencia en español similar, dentro del nivel A1.

El alto porcentaje de participación en todos los grupos que conforman el estudio (más del 80 % de los 140 matriculados) ha permitido recoger una gran cantidad de respuestas y de datos, que se han podido confrontar con las teorías iniciales y con los planes curriculares con los que se ha tenido la oportunidad de trabajar.

5.4 Procedimiento de recolección de datos

Como puede observase en el anexo I, el cuestionario está dividido en dos partes: una primera parte dedicada a recoger información personal sobre el estudiante (fecha de nacimiento, nacionalidad, experiencia con el español, centro de estudios, etcétera) con el fin de contextualizar las respuestas recogidas en la segunda, dedicada a cuestiones sobre la motivación de los estudiantes a la hora de estudiar español. Este bloque engloba desde la pregunta 1 hasta la pregunta número 7 del primer epígrafe (pese a que están incluidas otras preguntas en el formulario original —sobre lengua materna, dominio de otros idiomas, experiencias durante su aprendizaje, etcétera—, estas no se han utilizado para el análisis de la motivación, por lo que se han omitido de este trabajo).

Posteriormente, el epígrafe *motivaciones y expectativas* del cuestionario —preguntas de 1 a 5— gira en torno a cuál es el objetivo por el que se quiere aprender español y en qué ámbitos piensan que será usado (ver anexo I). Al mencionar el ámbito en el que los estudiantes esperan utilizar el español en el futuro se busca evaluar hasta dónde llega la motivación propia. A este respecto, se esperaba obtener respuestas de diversa índole, pues los estudiantes de la muestra conformaban un grupo muy variado en función de sus asignaturas de ELE (especialidad, segunda lengua u optativa).

Un segundo aspecto que se abordó en la sección está relacionado con el nivel de español que los estudiantes esperaban adquirir una vez finalizadas las clases —pregunta 4 del segundo epígrafe—. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la experiencia previa en el aprendizaje de otras lenguas y sirve para valorar el grado de exigencia que los estudiantes están dispuestos a soportar y a acompañar con su esfuerzo.

Por último, también se planteó una pregunta (ver anexo I) sobre las competencias que los aprendientes quieren adquirir a la hora de estudiar español. Ya que se ha evaluado el nivel que esperan conseguir, se considera relevante consultar las competencias que los estudiantes esperan adquirir tras las clases de español. Para ello, se ha tenido en cuenta el registro en el que esperan mejorar su nivel (formal e informal), así como en qué competencias prefieren centrar su trabajo específico: comprensión (ya sea de textos o audios) o expresión (que puede aplicarse a circunstancias de la vida cotidiana o, por el contrario, a situaciones de ámbito laboral o educativo a las que vayan a enfrentarse en un futuro cercano o lejano). Al igual que se ha indicado previamente, en este caso también se plantearon inicialmente otras preguntas que, al no ser relevantes para el análisis de la motivación del grupo de estudio, no se han incluido ni en la reflexión ni en el anexo I.

6 Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados extraídos del cuestionario diseñado y se procurará trasladar algunas impresiones que este proceso ha generado. En el siguiente análisis no se incluyen los datos de las preguntas 1-5 (ver anexo I), las cuales han servido para los siguientes objetivos:

1. Contextualizar el estudio de casos (datos analizados en el epígrafe 5.1).
2. Realizar un análisis de la muestra (datos presentados en el epígrafe 5.3).

6.1 Información personal: bagaje sociocultural

Uno de los puntos que más atención recibe por parte de los estudiantes y en la clase de ELE es el componente sociocultural y el tratamiento de los estereotipos presentes en los alumnos a la hora de comenzar sus estudios (y a veces también a la hora de finalizarlos). Por ello, se ha pretendido comprobar mediante las preguntas 6 y 7 la relación de los estudiantes con los países y con las culturas de habla hispana.

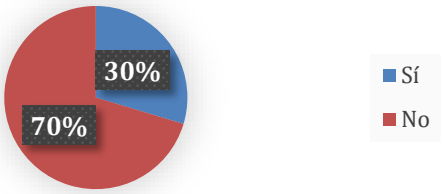

Figura 1. Encuestados con estancias en países extranjeros

En la Figura 1 se puede observar que una mayoría de los estudiantes (70 %) no ha disfrutado de estancias fuera de su país, lo que ayudaría a potenciar la aparición de estereotipos culturales. También se quiso averiguar qué parte del 30 % que afirmó haber realizado un intercambio o una estancia prolongada en el extranjero se encontraba familiarizado con algún país hispanohablante (Figura 2).

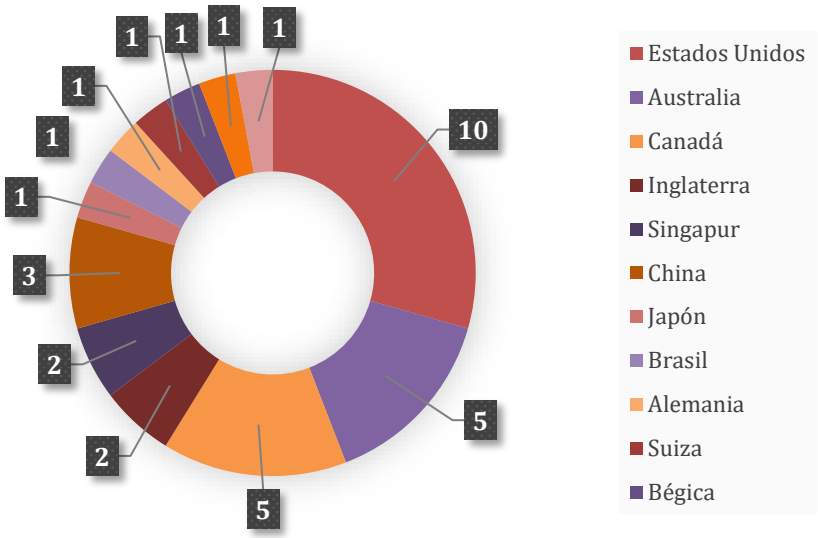

Figura 2. Países y número de alumnos que han realizado una estancia en ellos

En este sentido, la Figura 2 muestra que, de los 12 destinos seleccionados por los estudiantes, a excepción de Brasil, ninguno se corresponde con países del ámbito iberoamericano, sino que son los países de la cuenca Asia-Pacífico, así como los angloparlantes, los que ocupan la mayoría de las experiencias internacionales de los alumnos encuestados.

Teniendo en cuenta esta situación, la siguiente pregunta se planteó con el objetivo de averiguar cuántos estudiantes habían viajado o tenido contacto con un país de habla hispana, ya sea a partir de viajes organizados o cualquier otra experiencia que les hubiese aportado un bagaje positivo que los alejase de los estereotipos que acompañan a la lengua española.

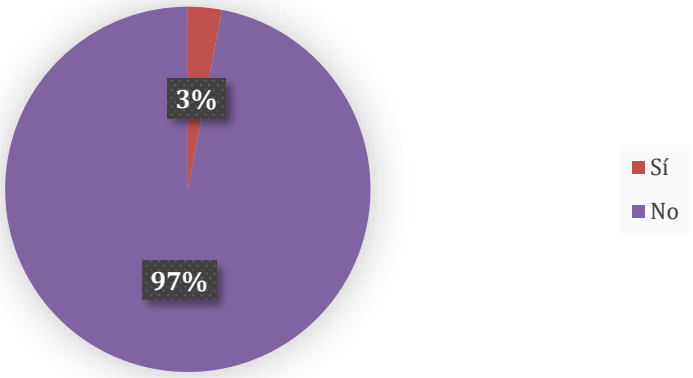

Figura 3. Porcentaje de encuestados que han realizado un viaje o han tenido contacto con un país de habla hispana

Según los resultados de la Figura 3, solo un 3 % de los estudiantes respondieron afirmativamente, es decir, solo un 3 % había viajado o tenido algún contacto con países de habla hispana. Así pues, se puede entender que la distancia geográfica contribuye de forma definitiva a reforzar la distancia cultural entre países, por lo que los intercambios y estancias se reducen al mínimo. Todo ello puede resultar desfavorable para el docente, así como para el propio estudiante, dado el desconocimiento mutuo que se puede encontrar en muchas aulas.

6.2 Motivaciones previas al estudio

Por tanto, si no se han producido intercambios reseñables, ¿qué es lo que conduce a los estudiantes universitarios japoneses al aula de ELE? El planteamiento de esta cuestión articula el presente epígrafe, en el que se ubican las preguntas 1 y 2 de este nuevo bloque temático. Para dar respuesta a esa primera cuestión se ha optado por plantear cuántos de los alumnos tuvieron un contacto previo a la universidad con el español; esto servirá de guía para evaluar las motivaciones del grupo y cómo las programaciones pueden chocar con lo que estos estudiantes esperan.

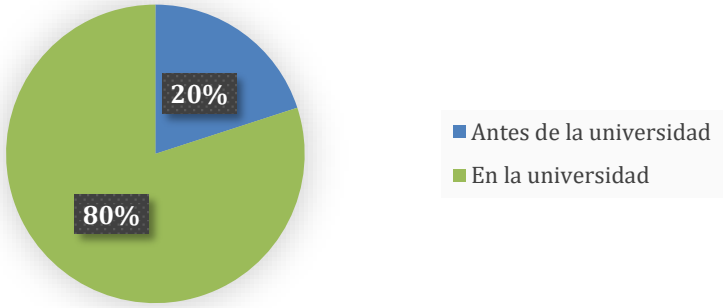

Figura 4. Momento en el que los encuestados entraron en contacto con el español

Los resultados de la Figura 4 muestran que una mayoría de los estudiantes (80 %) no poseían experiencia previa alguna con el español, su cultura o cualquier aspecto relacionado con este idioma. Respecto al 20 % restante, nos interesaba conocer cuál era la naturaleza de esa relación previa para, así, tener una guía a la hora de analizar el impacto en la motivación intrínseca de la clase universitaria en este grupo, pues se supone que aquellos que eligen el español porque están interesados presentarán unas características diferentes al resto.

La figura 5 muestra que los productos audiovisuales (41 %) y los deportes (36 %) son las puertas de entrada mayoritarias al mundo hispano. Ciertamente tiene sentido que, en la actualidad, la red ofrezca a los estudiantes la posibilidad de desarrollar sus aficiones mediante productos de consumo provenientes de países hispanohablantes. Del mismo modo, estos contactos previos han fomentado la creación de una imagen personal del español, ya sea más o menos alejada de la realidad. Así pues, lo que debería hacerse a continuación (o en estudios posteriores) es comprobar cómo estos campos de interés están recogidos en las planificaciones docentes y en la metodología de las clases de ELE con el objetivo de determinar si los contenidos impartidos incluyen o se corresponden con la motivación inicial de los estudiantes.

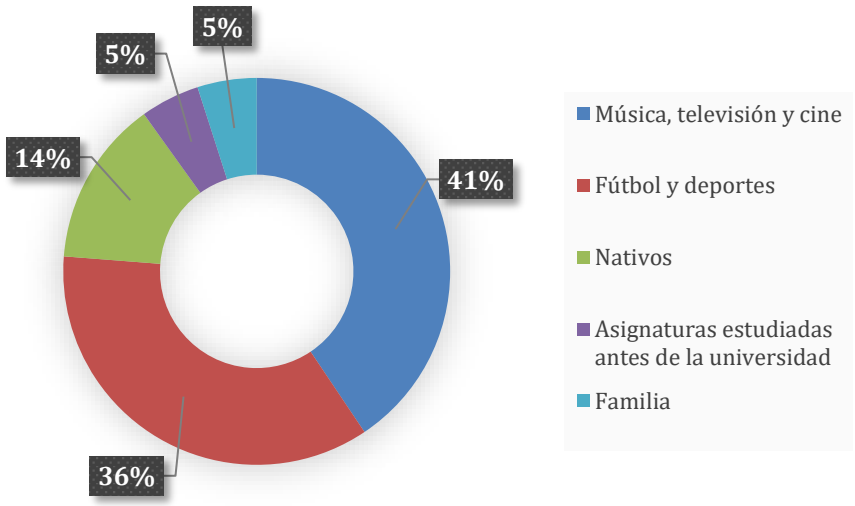

Figura 5. Elementos que propiciaron el contacto con el mundo hispano

6.3 Expectativas previas al estudio

Teniendo en cuenta las motivaciones previas de los estudiantes a la hora de estudiar español como lengua extranjera, la pregunta consecuente es qué esperan aprender en el aula. Dejando de lado los aspectos metodológicos, estas expectativas y su consecución son elementos esenciales para valorar una clase, el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como perseverar en el aprendizaje de un idioma. Es por ello por lo que las preguntas 3, 4 y 5 se enfocaron hacia las expectativas de aprendizaje.

La Figura 6 recoge las opciones que los alumnos han expresado en relación con los ámbitos en los que esperan emplear el idioma español y, dentro de ellas, es mayoritaria la opción académica (92 %), es decir, se espera que el aula constituya el ámbito principal en el que se use dicha lengua, una perspectiva utilitaria que puede servir, al conocer el objetivo o finalidad que los encuestados piensan darle al español, como herramienta desde la que el docente-investigador puede esbozar el perfil del estudiante de ELE. El resto de las opciones entre las que puede elegir el estudiante presentan unos porcentajes menores, destacando como la segunda predilecta el ámbito cultural (44 %), donde se incluirían la música y otras obras de artistas hispanos. Por último, existe un voto minoritario que indica que el español no se usará "para nada" en el futuro. Esta opción fue escrita por algún encuestado, lo que hace pensar que una parte de los alumnos no encuentra sentido a los estudios en los que se ha matriculado y que, por tanto, puede ser un aspecto que se deba en cuenta en futuros estudios.

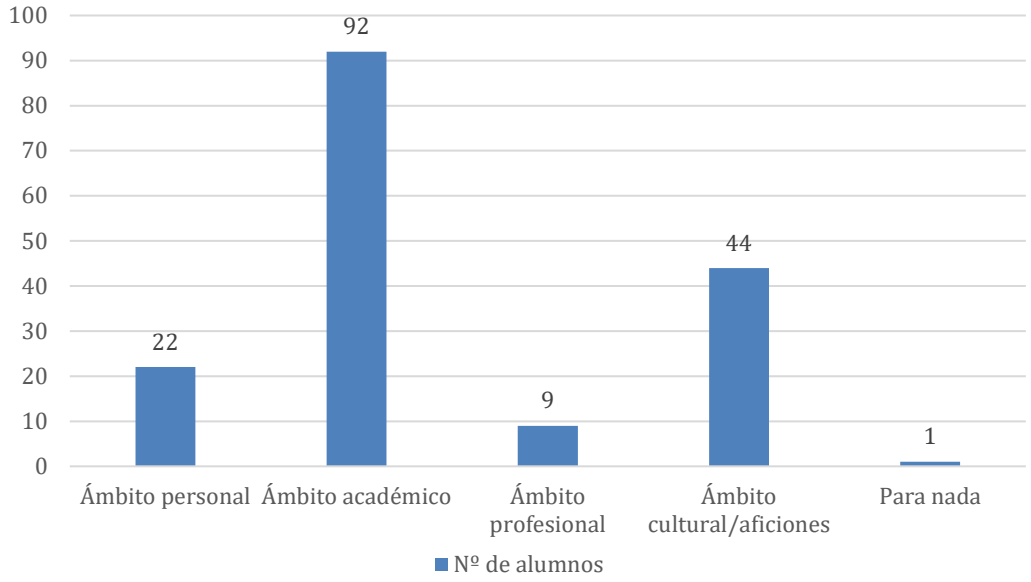

Figura 6. Ámbitos en los que se espera utilizar el español y número de alumnos

Por su parte, los resultados de la Figura 7 muestran que son fácilmente reconocibles tres grandes grupos de respuestas, que engloban el 95 % del total y que se corresponden, respectivamente, con los estudiantes que esperan alcanzar el nivel A1 (21 %), los que esperan alcanzar el A2 (29 %) y, por último, quienes desean obtener un B1 (41 %). Sin embargo, la valoración que los encuestados han hecho no es realista dado que, al no haber tenido previamente clases de idiomas basadas en la comunicación ni haber estudiado español anteriormente, desconocen los objetivos y competencias de los diferentes niveles del *MCER* y desconocen también las características de la etapa universitaria en las instituciones de educación superior en Japón.

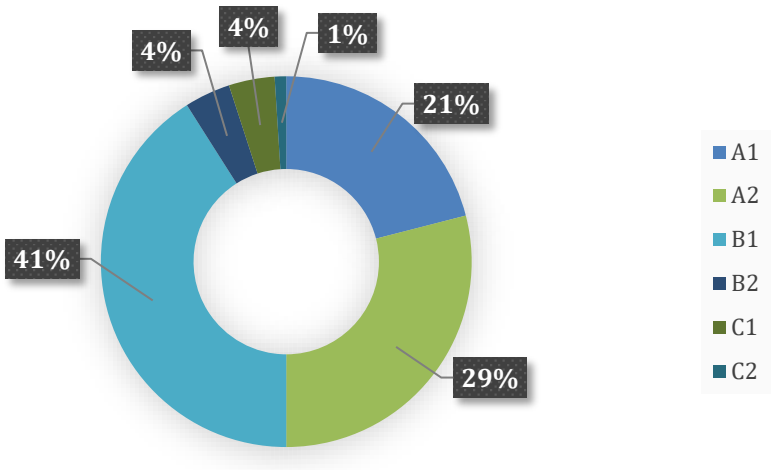

Figura 7. Nivel de español con el que se sentirían satisfechos los encuestados

A partir de las respuestas de los encuestados a la pregunta 5 de la segunda parte del cuestionario (ver anexo I), representadas en la Figura 8, se pueden deducir dos tendencias reseñables: la primera de ellas es la preponderancia del contexto formal como objeto de mejora deseado para el español. Esta elección mayoritaria se corresponde con lo observado en preguntas anteriores respecto al uso que se espera dar al español (Figura 6): así pues, los encuestados esperaban emplear el español con fines académicos y se entiende que el aula constituye un contexto formal, en el que el trato con los profesores y el uso del español para conseguir créditos se ve como una realidad prioritaria. Por el contrario, la posibilidad de conocer o interactuar en español con hispanohablantes o usarlo con sus amigos no parece una opción realista para aquellos que no se encuentren en un programa de ELE como lengua principal y, por tanto, observan que el uso de este idioma en un contexto informal será más improbable.

Por otro lado, es fácilmente identificable en la Figura 8 un mayor deseo por mejorar la comprensión vs. la expresión en el aula. Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que la práctica comunicativa y el desarrollo de las competencias orales no son elementos con una presencia recurrente en la enseñanza de idiomas en Japón. Se intuye así que a la hora de comenzar el aprendizaje de un nuevo idioma se prioriza la comprensión frente a otras capacidades.

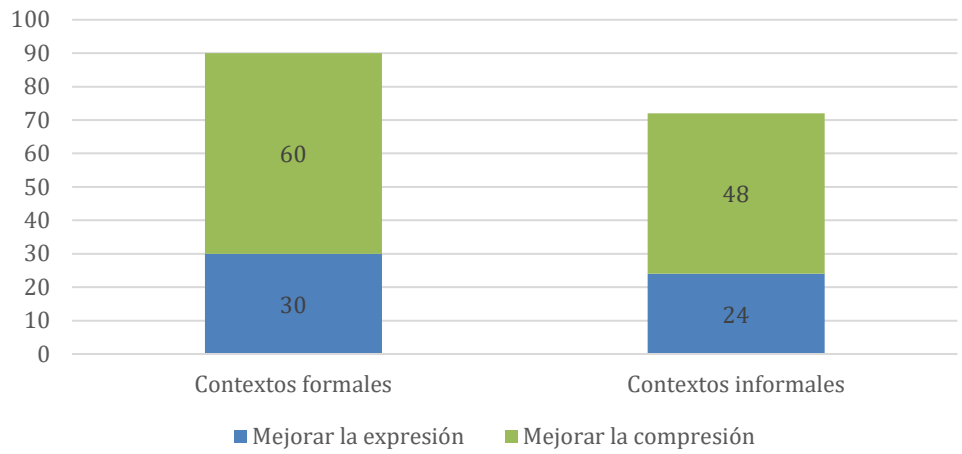

Figura 8. Expectativas con respecto al uso futuro del español (número de alumnos)

7 Conclusiones

En este trabajo se ha visto cómo, en varios cursos de diferentes universidades japonesas, son pocos los estudiantes que tienen una motivación laboral o más allá de la puramente académica para aprender español. Sin embargo, muchos de los estudiantes llegan a la clase de español atraídos por unas expectativas basadas en unos conocimientos socioculturales que les hacen ser poseedores de una motivación inicial y de una curiosidad innata que buscan colmar en el aula.

El docente, para ello, tiene que realizar programaciones asequibles y adecuadas a los objetivos que marca, al curso en sí —cuando se trate de un curso especializado o con características determinadas— o los estudiantes. Sin embargo, no se puede olvidar lo necesario que es para que estas programaciones sean efectivas la motivación del estudiante y su grado de compromiso con el aprendizaje. Cuando los objetivos que se plantean en los cursos están basados en contenidos únicamente gramaticales sin un acercamiento real al componente sociocultural o cuando el profesorado se apoya en una metodología funcional pero eminentemente magistral, el número de estudiantes y la difusión del español se resienten.

Según señala Alonso-Geta (2007, 15), el cerebro humano no madura, no se desarrolla en el vacío, su potencialidad precisa del contacto cultural. En este sentido, se podría decir que es necesario tener un contacto directo con la cultura para el desarrollo integral y orgánico —en su sentido más amplio— del individuo. Del mismo modo, para que el aprendizaje de una segunda lengua sea más efectivo y evolutivo, es necesario que las competencias comunicativas sean utilizadas más allá de los objetivos academicistas, es decir, hace falta ir más allá de la pura gramática y de la pura lengua en sí para considerar significativo el aprendizaje de una L2, en este caso, del español.

Se considera oportuno destacar que, para investigaciones futuras, se abren ciertas puertas derivadas de las reflexiones y resultados presentados en este artículo (así como de las otras preguntas presentadas en el cuestionario). En este caso, si se entrara a valorar en profundidad los resultados teniendo en cuenta las variables recogidas, se podría hacer un estudio sobre cómo influye el hecho de ser estudiante de especialidad o ser estudiante de una asignatura optativa para determinar los propios objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleksandrova, D. (2017). La motivación en la clase de ELE. En Instituto Cervantes de Bulgaria (Ed.), *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria* (pp. 42-55). Sofía: Instituto Cervantes.

Alonso-Geta, P.M.P. (2007). *El brillante aprendiz: antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.

Astigueta Nakajima, B. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 21, 9-26.

Badillo Matos, A. y Ugarte Farrerons, V. (2021). El español en Japón. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 685-696). Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/japon.htm.

Cano, A. y Cordero, P. (2018). *El perfil del estudiante sinohablante: ¿estereotipos o bases culturales? Enseñanza de español a sinohablantes*. Madrid: Universidad de Nebrija.

Cid Lucas, F. (Ed.) (2011). *¿Qué es Japón? introducción a la cultura japonesa*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.
Díez Santos, C. (2000). La motivación en clase de ELE. *Frecuencia*, L, 3-8.
Fernández Saavedra, J. y Gómez Bedoya, M. (2010). La motivación en la clase de ELE: estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Cuadernos Canela*, XXII, 193-205.
García Álvarez, A. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 15, 1-7.
García Ibáñez, J.M. (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2* [Memoria de Máster] Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:93276761-1f27-41fb-9a16-3a998a5dc8a1/2014-bv-15-06garciaibanez-pdf.pdf.
Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE) (2015). *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón.* Tokio: Sowa Printing Co., Ltd.
Grupo de Investigación para la Didáctica del Español (GIDE) (2019). *Un modelo de actuación. Aplicaciones prácticas para la clase de español. Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: Sowa Printing Co., Ltd.
Gutiérrez Rivero, A. y Ruiz Rubio, J. (2015). Ideas preconcebidas y estereotipos sobre la cultura española en el aula ELE. *MarcoELE*, 21, 40-70.
Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm
Jiménez, E. y Ortego Antón, M.T. (2009). El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica. *Foro de profesores de E/LE*, 5, 1-6.
Lanzaco, F. (2010). *La cultura japonesa reflejada en su lengua*. Madrid: Editorial Verbum.
Martel Trujillo C. (2016). El profesor de ELE ideal en el contexto universitario japonés: preferencias de los estudiantes. En M.A. Lamolda (Comp.) y O. Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 607-616). Granada: ASELE.
Martínez Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
Martínez Martínez, I. (2002). Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 609-620). Murcia: ASELE.
Méndez Santos, M.C. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études romanes de Brno*, 40 (1), 99-122
Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista.
Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (2016). *Education: Law and Plan.* Recuperado de: https://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm. [Consulta: 10-04-2020].
Mishima, Y. (2021). Finalidad y tareas en la enseñanza de ELE en el nivel universitario en Japón. *Foro de profesores de ELE*, 17, 99-116.
Murakami, H. (2009). *Sauce ciego, mujer dormida*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
Nicol, C.W. (2015, 28 febrero). Omotenashi — Japanese hospitality? *The Japan Times*. Recuperado de: https://www.japantimes.co.jp/life/2015/02/28/environment/omotenashi-japanese-hospitality/.
Ramos, L.O. (2009). Las bases para la armonía en las organizaciones japonesas: la conciencia grupal y la comunicación. En F. Cid Lucas (Ed.), *¿Qué es Japón? Introducción a la cultura japonesa* (pp. 71-86). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
Rubio, C. (2012). *El Japón de Murakami*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.

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). Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/china/zh_CN/dam/jcr:98f6d6d5-7a6f-46e8-8f53-d9305db15c43/situacion-del-espanol-en-japon.pdf.

Sugimoto, Y. (2010). *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ugarte, V. (2012). El español en Japón. En Instituto Cervantes (Ed.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 107-135). Madrid: Centro Virtual Cervantes.

Vellegal, A.M. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase ELE. *MarcoELE*, 9, 1-11. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf.

Velloso, A. (1994). *El sistema educativo en el Japón*. Barcelona: Labor.

Vidal González, M. y Llopis Goig, R. (2000). *Sayonara Japón. Adiós al antiguo Japón.* Madrid: Ediciones Hiperión S.L.

Wasa, A. (2012). La influencia del contexto local en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Japón. *Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, 24, 23-27.

Anexo I: Cuestionario sobre motivación

1. Información personal

1. Fecha de nacimiento:
2. Nacionalidad:
3. Institución donde estudias español:
4. Estudios universitarios que estás cursando (especificar grado de avance y Universidad):
5. Años estudiando español:
6. ¿Has vivido o has tenido estancias en el extranjero? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo?
7. ¿Has viajado a países de habla hispana? ¿Dónde? ¿Por cuánto tiempo? ¿Cómo fue la experiencia?

2. Motivaciones y expectativas

1. ¿Cuándo entraste en contacto con el español? ¿Cuál fue el motivo?

2. ¿Por qué y para qué quieres aprender español? Señala las opciones que consideres adecuadas.
   - Por ser la lengua vehicular de mis estudios superiores
   - Por cuestiones laborales o profesionales
   - Para conocer mejor una nueva cultura
   - Para poder trabajar en un país de habla hispana
   - Otros (especificar): _____

3. ¿En qué ámbitos utilizarás o necesitarás utilizar el español?
   - Ámbito personal
   - Ámbito académico
   - Ámbito profesional
   - Ámbito cultural
   - Otros (especificar): _____

4. ¿Con qué nivel de español te sentirías satisfecho?
   - El necesario para presentarse (A1)
   - El necesario para hacer transacciones sencillas (A2)
   - El necesario para mantener una conversación (B1)
   - El necesario para desenvolverse en el ámbito laboral (B2)
   - El necesario para vivir autónomamente en un país de habla hispana (C1)
   - Nivel nativo (C2)

5. ¿Cuáles son tus expectativas personales en cuanto al uso futuro que le darás al español a la hora de estudiarlo?
   - Mejorar la comprensión en contextos formales
   - Mejorar la comprensión en entornos personales
   - Mejorar la expresión en entornos informales: amigos, familia, vida cotidiana, etc.
   - Mejorar la expresión en contextos formales: académicos, laborales, etc.