La motivación del alumno japonés en los cursos de nivel A del Instituto Cervantes de Tokio

Japanese student motivation in beginner and elementary courses at Instituto Cervantes Tokio

Miguel Sauras
Instituto Cervantes Tokio

RESUMEN

Después de esbozar un breve perfil del estudiante japonés del Instituto Cervantes de Tokio desde el punto de vista de la motivación se exponen varias intervenciones didácticas en la gestión de clases y la programación de cursos, así como una reflexión sobre el mantenimiento del enfoque orientado a la acción en este marco.

Palabras clave: Motivación, enfoque orientado a la acción, programación.

ABSTRACT

An overview of Japanese students at Instituto Cervantes Tokio in terms of motivation is followed by a scope of subsequent academic decisions ranging from classroom intervention to curriculum design as well as a reflection on the feasibility of the action-oriented approach within such framework.

Keywords: Motivation, action-oriented approach, curriculum design.

1. EL ALUMNO JAPONÉS EN EL INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

El Instituto Cervantes empezó a ofrecer clases de español en Tokio en 2008. Desde ese momento predominaron en las aulas alumnos adultos y profesionales que recurrían al Instituto como una opción de ocio y prestigio. La mayoría de estos alumnos tienen una experiencia y una idea del aprendizaje de segundas lenguas distinta de la que refiere el *Marco Común de Referencia Europeo* (en adelante *MCER*). Esta visión es la que en líneas generales propugna el Instituto Cervantes y tiende a denominarse «enfoque orientado a la acción», empleando la formulación del capítulo segundo del *MCER*. Según este enfoque, el profesor nunca debe perder de vista que el alumno es un agente social, esto es, «miembro de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de

acción concreto» (*MCER* 2002: 9). Este punto de partida parece lo suficientemente razonable y amplio para validar la mayoría de actividades que se encuentran en los manuales de español como lengua extranjera publicados en los últimos diez años. Sin embargo, llevarlo a la práctica en el trasfondo educativo japonés acarrea conflictos de los que el profesor pronto se hace cargo.

Uno de estos conflictos se debe a la concepción de la figura del propio docente. El *MCER* preconiza que la enseñanza esté centrada en el alumno, de lo cual se desprende que el profesor debe atender permanentemente a las necesidades de aquel para facilitar su aprendizaje. El profesor se concibe como un facilitador. En Japón no tanto: por ejemplo, dar a un alumno japonés la posibilidad de opinar e intervenir en la programación de un curso, incluso de una sola sesión, no se interpreta como una muestra de empatía y ductilidad del docente, sino de extravagancia - o vagancia. En esa misma tendencia a difuminar la jerarquía y hacer más horizontales las relaciones en el aula, las clases de lengua tienden a convertirse en una gran conversación. Cuanto más use el alumno la lengua meta, mejor podrá aprenderla. El profesor debe encauzar la clase para que los alumnos disfruten del máximo de posibilidades de uso, proponiendo actividades para que los alumnos interactúen entre ellos o con el mismo docente.

La fluidez y la aparente naturalidad inherentes a esta visión chocan con otras características del alumno japonés, pero las detallaremos más adelante. Llegado este punto hemos sentado la idea de que la realidad del aula en Japón entra en una tensión dialéctica con el enfoque pedagógico de la institución. Por eso procede aquí hacerse las preguntas que han guiado la actuación docente durante cinco años en los cursos de nivel A del Instituto en Tokio. ¿Nuestro enfoque es verdaderamente útil para que los alumnos japoneses aprendan la lengua meta? ¿Qué propiedades del mismo llegan a entorpecer el aprendizaje de esos alumnos? ¿Qué cambios se pueden adoptar sin que el enfoque se vea comprometido? Y la más importante: ¿hasta qué punto se pueden mantener los principios metodológicos sin menoscabar la motivación del alumno? Estas preguntas informan todo el proceso de gestión de cursos, desde la actitud que adopta un profesor antes de entrar en el aula hasta el diseño de los objetivos y contenidos de cada nivel. En el siguiente apartado contestaremos a las preguntas planteadas en el ámbito del aula y de un grupo. Es decir, ¿qué decisiones toma un profesor de nivel básico en el Instituto Cervantes de Tokio para aplicar el enfoque orientado a la acción sin perjudicar la motivación de sus alumnos?

2. MANTENER LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

En los niveles iniciales, antes de emprender cualquier actividad el alumno japonés necesita saber muy claramente lo que se espera que haga. Sin esta premisa el estudiante se siente desorientado, renuncia a usar la lengua extranjera y pide ayuda a sus compañeros en japonés. Una vez comprendidas las instrucciones, dicha inseguridad se extiende a menudo a la propia conversación. En el Instituto no

es raro encontrarse con alumnos que traducen al japonés cada frase que dicen en español para asegurarse de que el compañero los ha entendido.

En los niveles avanzados se comprueba que la mayoría de los alumnos disfruta del hecho de comunicarse en español, de la sensación de haber charlado en una lengua extranjera. Es un estado idóneo para aprender, en el que los estudiantes parecen haber hecho suyo el idioma extranjero, habiendo desarrollado las suficientes estrategias de reparación para desenvolverse en las situaciones que surgen en clase. Se puede decir que la labor fundamental de los profesores del Instituto consiste en que ese estado llegue lo antes posible. En los niveles iniciales la acción docente se encamina a este objetivo básicamente con dos acciones. Una incide en la actitud del alumno y se despliega regularmente en el aula: se trata de luchar contra el miedo a equivocarse limitando al máximo la corrección de los errores durante la producción oral. La otra es de índole metodológica: la mayoría de tareas que se lleven al aula deben posibilitar lo más inmediatamente posible la sensación de éxito en el alumno. Se impone por ello un tipo de tarea con objetivos muy precisos y limitados, al alcance de las posibilidades de todos los alumnos. Por ejemplo, pensemos en la tarea de confeccionar una agenda con los nombres, apellidos, números de teléfono y direcciones de correo electrónico de toda la clase. Esta práctica relativamente libre presupone una conciencia de la propia capacidad de comunicarse en esta situación, pero muchos de nuestros alumnos tienden a figurársela de otra forma: demostrar el conocimiento y manejo de una serie de exponentes lingüísticos.

Como se ha dicho arriba, una buena parte de nuestros alumnos no va a sentirse capaz de acometer una tarea que implica tantas preguntas implícitas completamente en la lengua extranjera. Para propiciar esto, el profesor deberá asegurarse de que ha brindado a todos los alumnos la oportunidad de dominar todas las preguntas. En este punto interviene otro rasgo que en nuestra experiencia distingue al alumno japonés, su conciencia igualitaria. Es especialmente sensible a que todos los que participan en el aula dispongan de las mismas ocasiones de hablar, de aprender. Si el profesor opta por la lectura en alto o la repetición de frases –prácticas en desuso en la Europa donde se fraguó el *MCER*–, deberá asegurarse de que todos los alumnos leen una porción similar de texto, de que se respetan los turnos, de que el grupo progresa en conjunto. Hay que avanzar en los contenidos, pues, con mucha cautela y precisión.

Más arriba hemos señalado que la fluidez –similar a la de un diálogo– con la que el profesor-facilitador pretende construir la sesión se ve algo rebajada por el perfil de nuestros alumnos. Esto se debe en parte a la necesidad de pautar detalladamente las tareas, tal como acabamos de explicar. Otro factor que reduce la naturalidad de los intercambios es la propia relación entre el docente y el alumno. Cuanto mayor sea el grupo más le costará al alumno exponerse a cometer un error en público. Si el profesor le hace en pleno una pregunta casual de cuya respuesta no está totalmente seguro, el alumno preferirá callarse a aprovechar esa oportuni-

dad de oírse en una lengua extranjera. Los profesores tenderán, por tanto, a evitar estas actuaciones, al tiempo que trabajan en minimizar la relevancia de los errores.

En el Instituto, dado que los profesores son extranjeros en Japón, estos tienen una oportunidad de modular su propia imagen. Resulta muy útil preguntar a los alumnos sobre la vida cotidiana en el país. Esta aproximación comporta evidentes riesgos: por ejemplo, a nuestros alumnos no les gusta hablar de su familia ni especificar en qué barrio viven y la mayoría de libros de español como lengua extranjera proponen tareas en este sentido. Sin embargo, si el profesor ha desarrollado la sensibilidad suficiente a los alumnos, sabrá llamar la atención ante ellos sobre elementos de la vida en Japón que despiertan su curiosidad de extranjero. Nuestros alumnos japoneses demuestran una y otra vez una extraordinaria conciencia de la peculiaridad de Japón y sus costumbres, agradecen las observaciones sobre su país formuladas desde el respeto, aclaran lo que sea necesario y se esfuerzan por hacerlo en español. De esta forma no solo se usa la lengua meta, sino que se suaviza la diferencia entre el estatus del profesor y el del alumno, aprovechando una de las actitudes más firmemente arraigadas del alumno japonés: la necesidad de *obedecer* al profesor o esperar a ser preguntado para participar (Nozaki 1993: 28, citado por Martínez 2001: 247).

Se han descrito varias de las decisiones que, clase a clase, toma el docente con un grupo tipo. ¿Queda comprometido el enfoque comunicativo por esas decisiones? Ciertamente, una de las conclusiones a las que nos conduce esta visión microscópica –un grupo, una sesión, un docente– repercute en el ámbito más amplio de la programación de cursos. A esta escala no se trata solo de hablar de actuaciones que influyen el comportamiento en el aula, sino en varios elementos del currículo, como son la duración, los objetivos, los contenidos y la evaluación.

3. MOTIVAR PROGRAMANDO

En el Instituto Cervantes se concibe la programación de cursos como un proceso en constante revisión y renovación. El centro de Tokio, al igual que muchos otros de la red, tiene instituida la figura del coordinador de nivel: un profesor encargado de recabar las impresiones de todos los compañeros que impartan cursos en un determinado nivel y adaptar las programaciones en consecuencia. Un producto de la experiencia acumulada con el alumno japonés fue alargar el nivel A1 (la primera subdivisión del nivel A) a 120 horas, con cuatro módulos de 30 horas cada uno. Hay que especificar que la duración de este nivel es mucho mayor que en la mayoría de centros que lo imparten, donde suele oscilar entre 60 y 90 horas. Para una decisión tan relevante hubo varias razones, todas consecuencia de nuestro mayor conocimiento del perfil y la motivación del alumno japonés. La primera de ellas se ha explicado ya, y no es otra que la necesidad de una multiplicación de las tareas cortas y muy pautadas. El aumento de las mismas trajo consigo una lógica extensión de la carga horaria.

La segunda fue la cultura de certificación que abunda en este país, y en concreto el prestigio de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (en adelante DELE) que otorga el Instituto en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia de España. Nos hemos ido dando cuenta de que a los alumnos les motiva ser capaces de acometer tareas similares a las que plantea esta prueba. Por eso nuestros exámenes internos (los que permiten a los alumnos el paso de un módulo a otro cada 60 horas) reproducen diferentes tareas del DELE en cada módulo. A los alumnos se les avisa cuando están cumpliendo una tarea DELE de alguna de las destrezas que prevé la prueba oficial (comprensión de lectura, auditiva, expresión escrita u oral) y tienden a mostrar su satisfacción por ello. Para posibilitar el éxito y la familiarización de los alumnos, las tareas de nuestros exámenes internos están diseñadas pensando en el público japonés, incluyendo temas y premisas que impliquen un conocimiento –y a veces una explicación– de la vida cotidiana en Japón. Esta adaptación del currículo no solo sirve a los alumnos sino que también beneficia al docente, que cuenta así con unos objetivos y un sistema más precisos para evaluar la competencia.

Con esta presencia extensiva de tareas de evaluación se corría el riesgo de cifrar el progreso de nuestros alumnos solo en su mayor o menor capacidad de superar determinados ejercicios. Es por ello por lo que en el centro de Tokio decidimos facilitar a los alumnos un informe sobre su trabajo al final de cada curso. En él se tienen en cuenta varios aspectos que no se suelen tratar explícitamente, relacionados fundamentalmente con las destrezas de estudio: por ejemplo, si el alumno tiende a usar rápidamente la lengua aprendida, si hace con regularidad los deberes, si intenta aplicar los nuevos contenidos a situaciones distintas de aquella en la que los descubrió...se recogen varios de los criterios enunciados en el capítulo 5 del MCER sobre las competencias del usuario para que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y que adquiera de esta forma una mayor sensación de control sobre el mismo, lo cual redunda en una mayor motivación a la larga.

En tercer lugar, los alumnos japoneses se muestran muy receptivos a repasar. Nuestra programación contempla abundantes ocasiones para practicar contenidos de cursos anteriores. Lo requiere el examen interno que se realiza al final de cada módulo, pero también la propia disposición de los alumnos, que en su inmensa mayoría tienen muy arraigada la necesidad de dominar a fondo la base de cualquier disciplina. A esta característica de la cultura educativa se añade otro factor directamente relacionado con la motivación: los alumnos se animan al constatar que son capaces de resolver tareas de cursos pasados con una fluidez de la que no tenían conciencia. Conviene matizar aquí que a pesar de alargar la duración del currículo, no se han engrosado nuestros niveles iniciales con contenidos que no correspondieran a A1 y A2 tal como recomienda el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*), el documento que fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones del *MCER*. De esta manera, los alumnos japoneses aprenden los mismos contenidos que los de cualquier centro de la red, pero con una metodología centrada en sus características.

4. CONCLUSIÓN

Después del estudio que en 2012 llevó a cabo el Grupo de Investigación en Didáctica del Español (GIDE) en Japón sobre análisis de las necesidades de los alumnos de español, poco podemos añadir en cuanto a los factores de motivación extrínseca e intrínseca de nuestros alumnos. A pesar de que dicho cuestionario se realizó en sede universitaria, hemos dado por supuesto que sus conclusiones eran extrapolables al perfil del alumno del Instituto en lo fundamental. El único interés de estas líneas consiste en haber contado un proceso por el cual un plantel de profesores va contrastando esas hipótesis sobre sus alumnos, corrigiendo y mejorando prácticas y modificando el currículo a tenor de la experiencia. Este proceso comprende unos cinco años y un número de decisiones mucho mayor que las que hemos referido como más significativas. En cualquier caso, nuestra intención ha sido transmitir que el proceso de asentamiento de la programación se ha guiado mucho más por las necesidades del alumno que por su adscripción a un enfoque determinado.

¿Queda comprometido nuestro enfoque orientado a la acción por toda esta serie de ajustes al perfil de nuestro alumno? La respuesta más breve es que, tal como se ha apuntado más arriba, la inmensa mayoría de los manuales de ELE publicados en España en los últimos quince años se pliegan en mayor o menor medida a los presupuestos del enfoque comunicativo. Las tareas que proponen reproducen con mayor o menor acierto situaciones del mundo real, o suficientemente verosímiles en todo caso para que el alumno desarrolle su dimensión de agente social. Así, no nos parece aberrante afirmar con Akbari (2008, citado por Thornbury 2010) que hoy en día nos encontramos en una era en la que la acción docente viene determinada por los manuales: «The concept of method has not been replaced by the concept of postmethod but rather by an era of textbook-defined practice. What the majority of teachers teach and how they teach … are now determined by textbooks». Si el profesor es consciente de los objetivos de la clase, la manera de alcanzarlos tendrá una importancia relativa en tanto en cuanto esos objetivos hayan servido para movilizar las competencias y las destrezas del alumno en la dirección correcta. Si para la evaluación se eligen además tareas propias de un examen consistentemente revisado como el DELE, la comunicatividad de la clase estará encauzada.

Se puede terminar con la siguiente reflexión. Con algunas diferencias entre generaciones, la mayoría de profesores hoy en día da por buena una pedagogía que podríamos llamar humanista, tendente a que el alumno personalice los contenidos. Esta costumbre tiene un grado de aceptación variable entre culturas, pero en general se cree que aplicándola se alcanza mejor, o más a menudo, ese «estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas», que es como M. Williams y R. L. Burden (1999: 128) caracterizan la motivación en su modelo interactivo. Puestos a presuponer, ¿para qué tanto esfuerzo de retroalimentación, revisión y

reprogramación cuando toda la labor de enseñanza-aprendizaje podría quedar al arbitrio de los agentes directos de la misma (alumno y docente) en el aula? Creemos que esta labor, tan trabajosa y alejada de la percepción cortoplacista, es precisamente la que da sentido a una institución como el Cervantes en su vertiente académica.

BIBLIOGRAFÍA

Akbari (2008), Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly,* 42/4: 647, citado por Thornbury (2010), http://scottthornbury.wordpress.com/2010/11/28/m-is-for-method

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya. [http://cvc.cervantes.es/obref/marco].

Nozaki (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, citado por Martínez Martínez (2001), *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* (tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense

VV. AA. (2012), *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español*. Tokio: Grupo de Investigación de Didáctica del Español (GIDE).

Williams, M. y Burden, R. L. (1997), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social,* Madrid, Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 1999, citado por Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE,* 1997-2014.