

LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS: El caso del español en Japón



Autor:

Javier Fernández Saavedra

Tutor:

José Miguel Martín Martín

**Memoria para la obtención de la Maestría en Español
como lengua extranjera (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla)**

Agosto 2009

**“I don’t know what motivation is but it
definitely keeps me going.”**

(Zoltan Dörnyei)

Índice de contenidos

1.	INTRODUCCIÓN: EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL EN JAPÓN.....	4
2.	METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN JAPÓN .	6
3.	¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?.....	9
4.	LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.....	13
4.1.	GARDNER Y LAMBERT: EL MODELO SOCIOEDUCATIVO.....	14
4.2.	TEORÍAS COGNITIVAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS.....	18
4.2.1.	CROOKES Y SCHMIDT (1991).....	18
4.2.2.	DÖRNYEI (1994): ESTRATEGIAS MOTIV. EN EL AULA.....	19
4.2.3.	OTROS AUTORES: Brown y Arnold.....	21
4.3.	NUEVOS ENFOQUES.....	22
4.4.	CONCLUSIÓN.....	22
5.	CENTROS DE ESTUDIOS ANALIZADOS.....	24
5.1	EL INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO.....	27
5.2	LIBERARTE.....	28
5.3	DIFERENCIAS FUNDAMENTALES ENTRE AMBAS ESCUELAS.....	29
6.	MOTIVACIONES DEL ESTUDIO DE ESPAÑOL EN JAPÓN.....	31
7.	CONCLUSIONES.....	58
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	61

1. INTRODUCCIÓN: EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL EN JAPÓN

El estudio de lenguas extranjeras en Japón no tiene la larga tradición de otros países, fundamentalmente debido al aislamiento voluntario al que se sometió el país a partir del año 1614 por diversas razones históricas¹. Este aislamiento duró hasta mediados del siglo XIX, cuando por fin Japón tuvo que abrirse al mundo.

En este proceso gradual de apertura la necesidad de desarrollarse económica y tecnológicamente con los países más poderosos de aquella época, y de comerciar con ellos, provocó la necesidad de empezar a estudiar lenguas extranjeras, fundamentalmente inglés, francés y alemán, al ser Inglaterra, Francia y Alemania los países con más peso en ese momento histórico.²

Las relaciones diplomáticas con España no se iniciarán hasta 1878, y el estudio del español de manera oficial hasta 1897, fecha en la que se crea el departamento de español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio.

Hoy en día, el estudio del español está ganando presencia en Japón, a pesar de la tremenda competencia de dos lenguas como el inglés (omnipresente en escuelas y universidades) y el chino. Esto se puede comprobar en el ámbito universitario, como comenta el utilísimo estudio del ICEX titulado “El mercado de la enseñanza del español en Japón”:

Actualmente hay en Japón unas 650 universidades. De estas, 14 ofertan cursos de español como carrera universitaria y unas 240 como asignatura optativa. El estudio de lengua y cultura española como carrera universitaria es de cuatro años. En cambio, los estudiantes que optan por el español como segunda lengua lo estudian generalmente dos o tres años, una o dos horas por semana. El número total de alumnos ascendía en el año 2000 a 2.740.024, de los cuales 61.151 cursaron estudios de español en la universidad, es decir, un 2% del total de alumnos matriculados.³

En el estudio también son destacables los datos referentes a la educación secundaria, que reflejan que el español sería el 6º idioma en número de estudiantes, tras el inglés, el chino, el francés, el coreano y el alemán.

En términos globales, el ICEX calcula que habría unos 60.000-80.000 estudiantes de español en todos los ámbitos: universidad, escuelas, academias privadas,

¹ www.wikipedia.es: “Historia de Japón”.

² Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. (2008).

³ Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. (2008).

estudiantes autodidactas, etc., lo que situaría a Japón en el puesto 12 en la clasificación de países por número de estudiantes de español.

Un momento de gran importancia en el estudio del español ha sido la apertura del Instituto Cervantes (I.C.) de Tokio en octubre de 2007, inaugurado oficialmente por Sus Majestades los Reyes en noviembre de 2008. El I.C. de Tokio es el de mayor extensión en todo el mundo (4.300 metros cuadrados repartidos en 8 plantas)⁴ y uno de los que mayores expectativas de crecimiento posee. Hasta el momento el número de matriculados ronda los 650. Una de las labores más importantes del I.C. de Tokio es la promoción de la cultura española y latinoamericana, y se está destacando como uno de los más prolíficos en número de actividades culturales y asistencia a las mismas.

Dentro de los objetivos del Instituto Cervantes de Tokio, además de promocionar el estudio de la lengua española y la cultura de los países hispanohablantes, es aumentar el número de candidatos que se presentan a los exámenes de DELE en Japón (en la convocatoria de 2007 el número de candidatos presentados fue de tan solo 650).⁵

⁴ www.cervantes.es

⁵ Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. (2008).

2. METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN JAPÓN

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y con la ocupación militar estadounidense del país, el inglés es introducido en la educación obligatoria japonesa.

El sistema de enseñanza se fundamentaba en el conductismo y el método audio-lingual⁶, siendo la descripción y práctica de reglas gramaticales y la enseñanza de vocabulario en listas alfabéticamente ordenadas las prácticas más comunes. Por tanto, se le daba mucha más importancia a traducir y recordar estructuras que a interactuar o usar la lengua en contextos reales.

En la enseñanza reglada esta metodología no ha variado mucho a lo largo de los años, aunque poco a poco ha ido derivando hacia una vertiente más comunicativa. Hoy en día, en las escuelas japonesas es frecuente que haya un ALT (Assistant Language Teacher) nativo que ayude a los estudiantes con las cuestiones más prácticas de la lengua y mejore el grado de interacción en la lengua meta.

En la universidad la situación parece no haber avanzado mucho. Aunque depende de cada institución, es norma común que se le conceda mucha más importancia a los aspectos morfosintácticos de la lengua que a los objetivos funcionales. Es frecuente que las clases de español en universidades japonesas tengan dos vertientes bien diferenciadas: por un lado, las clases impartidas por profesores japoneses, en japonés, en las que fundamentalmente se les explican los elementos gramaticales más importantes: tiempos verbales, pronombres, estilo indirecto, etc., cuya práctica se realiza mediante actividades tipo *cloze* o mediante textos descontextualizados. Es destacable la popularidad del manual *Español 2000* en la universidad japonesa, un manual, recordemos, cuya primera edición fue publicada en 1981. Por otro lado, suele haber un tipo de clases de contenido más práctico, pero fundamentadas en los elementos gramaticales previamente estudiados, que son impartidas por profesores nativos en contextos de aula más reducidos en número.

Sin embargo, es dentro del ámbito de la educación no reglada donde Japón resulta más peculiar, especialmente el concepto de “eikawa” (literalmente

⁶ Gómez Bedoya, M. (2008).

“conversación”, en japonés). En los años 90 y hasta el año 2007, surgieron cientos de pequeñas escuelas de inglés ubicadas cerca de las estaciones de tren de las grandes ciudades japonesas, y que supusieron una revolución en el ámbito del aprendizaje de inglés y otras lenguas extranjeras en Japón. Sus características fundamentales serían las siguientes:

1. Clases de grupo, compuestas por entre tres y cinco alumnos, aunque también hay la posibilidad de lecciones privadas. Estos grupos no son fijos, sino que cada estudiante puede acceder a las clases de su nivel cuando quiera.
2. Esta flexibilidad conlleva que el currículum esté fundamentado en objetivos funcionales muy breves e independientes, que puedan ser explicados y terminados en clases de 40-50 minutos: por ejemplo, comprar un billete de tren, encargar una pizza por teléfono o ir al médico.
3. Los contenidos gramaticales son, en general, minimizados en favor de un *input* basado en frases hechas y estructuras cerradas que los estudiantes practican en dinámicas de grupo, como *roleplays*.
4. El nivel del profesorado en cuestiones de enseñanza de lenguas extranjeras es muy limitado o inexistente: una amplia mayoría de los profesores son licenciados que acaban de terminar su carrera (que normalmente no tiene nada que ver con la enseñanza de lenguas) y que deciden venir a Japón y trabajar como profesores para tener una especie de *gap-year* post-universitario y de paso ahorrar dinero para pagar las deudas contraídas durante la universidad.
5. Evaluación de la competencia lingüística cuestionable: el cliente paga, y por tanto “el cliente tiene la razón” y se trata de mantenerlo contento y que siga comprando clases. Esto se consigue con un nivel de atención muy personalizada, creación de exámenes que le demuestren al estudiante que su nivel avanza, y una gran flexibilidad a la hora de elegir escuela, horario, profesores, objetivos, etc.

La compañía más representativa de este tipo de escuelas era NOVA, fundada en Osaka en 1981 y que en octubre de 2007 cayó en bancarrota, lo que supuso el fin del concepto de “eikawa” como se conocía hasta ese momento. En su apogeo llegó a tener más de 900 escuelas repartidas por todo Japón, con 5.000 profesores nativos que

enseñaban no solo inglés, sino también chino, francés, español, italiano y alemán. El número de estudiantes llegó a ser de más de medio millón, sin contar con todos aquellos estudiantes que estudiaron en algún momento de sus vidas en alguna de las escuelas de NOVA. Otras compañías importantes de enseñanza de idiomas son Berlitz, ECC, Gaba o Aeon, de las que solo las dos primeras ofertan español en sus escuelas. Sus dimensiones no son tan exageradas como las de NOVA, pero disponen de numerosas escuelas fundamentalmente en Tokio, Osaka, Kioto y otras grandes ciudades japonesas. Es indudable que el concepto de “eikawa” ha influido e influye en gran manera en las expectativas y motivaciones de los estudiantes japoneses de lenguas extranjeras.

3. ¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

Según el diccionario de términos claves del Centro Virtual Cervantes (CVC) la motivación podría ser definida de la siguiente manera:

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.

Estos factores individuales considerados por el Instituto Cervantes son muy similares a los que tratarán la mayoría de autores que mencionaremos en la siguiente sección, como por ejemplo, Gardner (2001), quien define y caracteriza el factor motivación de la siguiente manera:

The variable, Motivation, refers to the driving force in any situation. In the socio-educational model, motivation to learn the second language is viewed as requiring three elements. First, the motivated individual expends effort to learn the language. That is, there is a persistent and consistent attempt to learn the material by doing homework, by seeking out opportunities to learn more, by doing extra work, etc. Second, the motivated individual wants to achieve the goal. Such an individual will express the desire to succeed, and will strive to achieve success. Third, the motivated individual will enjoy the task of learning the language. Such an individual will say that it is fun, a challenge, and enjoyable, even though at times enthusiasm may be less than at other times.

Por tanto podemos ver que Gardner considera tres elementos constitutivos de la variable “motivación”: en primer lugar, un individuo motivado se esfuerza por aprender la lengua; en segundo lugar, tiene una meta que quiere alcanzar y hacia la que dirige ese esfuerzo; en tercer lugar, el proceso de aprendizaje le resulta agradable y sus propias experiencias le animan a seguir.

Dörnyei y Ottó (1998: 65) definen la motivación en el aprendizaje de L2 como "the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out". Podemos comprobar en esta definición

como el concepto gardneriano de motivación se ve ampliado con factores cognitivos y exteriores al individuo.

En general, la motivación suele caracterizarse en dos binomios: intrínseca/extrínseca e instrumental/integradora. La motivación extrínseca es aquella en la que las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior, “nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo” (Arnold 1999: 31). En otras palabras, el objetivo está en algo situado más allá de la actividad de aprendizaje. En la motivación intrínseca, la acción de la persona viene derivada de su interés personal en ella, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas en el mero hecho de aprender.

La motivación instrumental es el por qué se hace algo, el objetivo práctico, en el caso del aprendizaje de lenguas podría ser aprobar un examen como el DELE, obtener un título universitario o conseguir un trabajo en el extranjero. La motivación sería integradora si lo que se pretende es comunicarse con los hablantes de una lengua y/o integrarse en la comunidad donde se habla una lengua determinada.

Aunque tradicionalmente se solía diferenciar estos cuatro tipos de motivaciones en el aprendizaje de lenguas, como indica el CVC, “en la actualidad se investiga la interrelación entre los cuatro tipos de motivación caracterizados hasta el momento (extrínseca, intrínseca, instrumental e integradora), la influencia que sobre ellos ejercen la edad y el contexto escolar, o la relación entre la motivación y la aptitud.”

En la siguiente tabla⁷ podemos comprobar cómo se relacionan los cuatro tipos de motivaciones estudiados:

	Intrínseca	Extrínseca
Integradora	Los aprendices de L2 desean integrarse en la cultura de la L2 (p. ej.: para inmigrar o casarse).	Alguien desea que la persona conozca la L2 por razones integradoras (p. ej. padres japoneses que viven en el extranjero)

⁷ Bailey, 1986 *apud* Brown, 1994: 156, tomado y adaptado de Abio Vírsida (2004).

		y que envían a sus hijos a escuelas de lenguas japonesas).
Instrumental	El aprendiz desea alcanzar un objetivo determinado por medio de la L2 (p. ej. un empleo).	Fuerzas externas quieren que la persona aprenda la L2 (p. ej. una corporación envía a un hombre de negocios japonés a los Estados Unidos para que aprenda el idioma).

Williams y Burden (1997) nos recuerdan que la motivación de un individuo está sujeta a influencias por parte de factores sociales y contextuales. A veces la motivación puede activarse internamente (fruto de la curiosidad o el deseo de aprender algo) o externamente (un acontecimiento o mediante otra persona, por ejemplo). Más adelante trataremos de descubrir qué factores externos pueden o suelen activar la motivación de aprender español en los estudiantes japoneses.

Otro punto de las investigaciones de Williams y Burden que tiene gran interés es la división que realizan de la motivación en tres fases⁸:

- 1ª: motivos para realizar la actividad.
- 2ª: decisión de realizar esa actividad y emplear tiempo y esfuerzo en su consecución.
- 3ª: mantener ese esfuerzo para alcanzar la meta propuesta.

Es importante destacar que estas tres fases no siguen un proceso lineal sino circular, en el que las tres fases interactúan constantemente dentro del contexto y cultura en los que se encuentren. Además, ambos autores inciden en la importancia de presentar actividades que activen la motivación intrínseca en la primera y tercera fase, es decir, las fases de activación y mantenimiento de la motivación.

Todas estas consideraciones teóricas son de gran interés para este estudio de las motivaciones en el estudio del español por parte de los japoneses, al tratarse de centros educativos muy diferentes, con metodologías y objetivos diversos y con grupos de

⁸ Alarcón, P. (2005)

estudiantes con motivaciones muy heterogéneas. Intentaremos analizar cuáles de estos tipos de motivaciones son mayoritarias entre los estudiantes japoneses mediante las respuestas ofrecidas a las encuestas en dos centros de enseñanza de ELE en Tokio: el Instituto Cervantes y una academia de idiomas llamada Liberarte.

4. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Aunque se pueda pensar que el estudio de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas es algo “nuevo”, podemos comprobar que hace ya 50 años que se empezó a investigar sobre el concepto de motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En una presentación⁹ realizada en la Universidad de Nottingham (Inglaterra) por Zoltán Dörnyei, uno de los autores con más repercusión en este campo, podemos observar que el propio Dörnyei habla de tres periodos fundamentales en el estudio de la motivación en el aprendizaje de L2:

- Periodo socio-psicológico (o socioeducativo)¹⁰: 1959-1990. Se caracteriza por las investigaciones de Robert Gardner y sus estudiantes y asociados en Canadá.
- Periodo de influencia cognitiva: años 90. Se fundamenta en trabajos basados en las teorías cognitivas de la psicología educativa, llevadas a cabo fundamentalmente fuera de Canadá.
- Nuevos enfoques: última década. Estos estudios destacan por su interés en los cambios motivacionales y en las relaciones entre motivaciones y auto-identidad (self-research).

⁹ <http://www.slideshare.net/cupidlucid/dornyei-presentation>

¹⁰ Traducción propia.

4.1. GARDNER Y LAMBERT: EL MODELO SOCIOEDUCATIVO

El modelo socioeducativo propuesto por estos dos autores en los años 70 es el que más influencia ha tenido en el campo del aprendizaje de segundas lenguas.¹¹ Profundizan en la dimensión social del aprendizaje de L2, resaltando la importancia de que los contenidos a enseñar no sean solo lingüísticos sino también culturales y sociales. Esto es, para lograr un aprendizaje eficaz de la lengua será necesario conocer la cultura de dicha lengua.

Gardner tenía un gran interés en el concepto de motivación, ya que pensaba que esta podría ser la clave para la reconciliación de las comunidades anglófonas y francófonas en Canadá.

El modelo socioeducativo se fundamenta en los siguientes conceptos¹²:

- Elemento clave: la actitud lingüística. Este concepto englobaría las percepciones de los aprendientes sobre la L2, los hablantes de la misma, así como los valores socioculturales y pragmáticos asociados.
- Base teórica: el éxito en el proceso de aprendizaje de la L2 dependerá de la actitud del aprendiente hacia el conjunto de la comunidad cultural y lingüística de la lengua meta.

Por tanto, Gardner considera que la principal motivación para aprender una L2 es tener una opinión positiva de la cultura y los hablantes de la L2, y un deseo de comunicarse con ellos y/o integrarse en la sociedad de la L2 (orientación/motivación integradora).

A partir de 1990, el modelo socioeducativo comienza a influenciarse de otras corrientes y a evolucionar. En 1993, Gardner y MacIntyre clasifican los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera en dos categorías: cognitivos y afectivos. Dentro de estos últimos, que son los que más nos interesan en este estudio, podemos encontrar las siguientes variables¹³:

- actitudes y motivación
- ansiedad

¹¹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm

¹² Dörnyei, Z (2006).

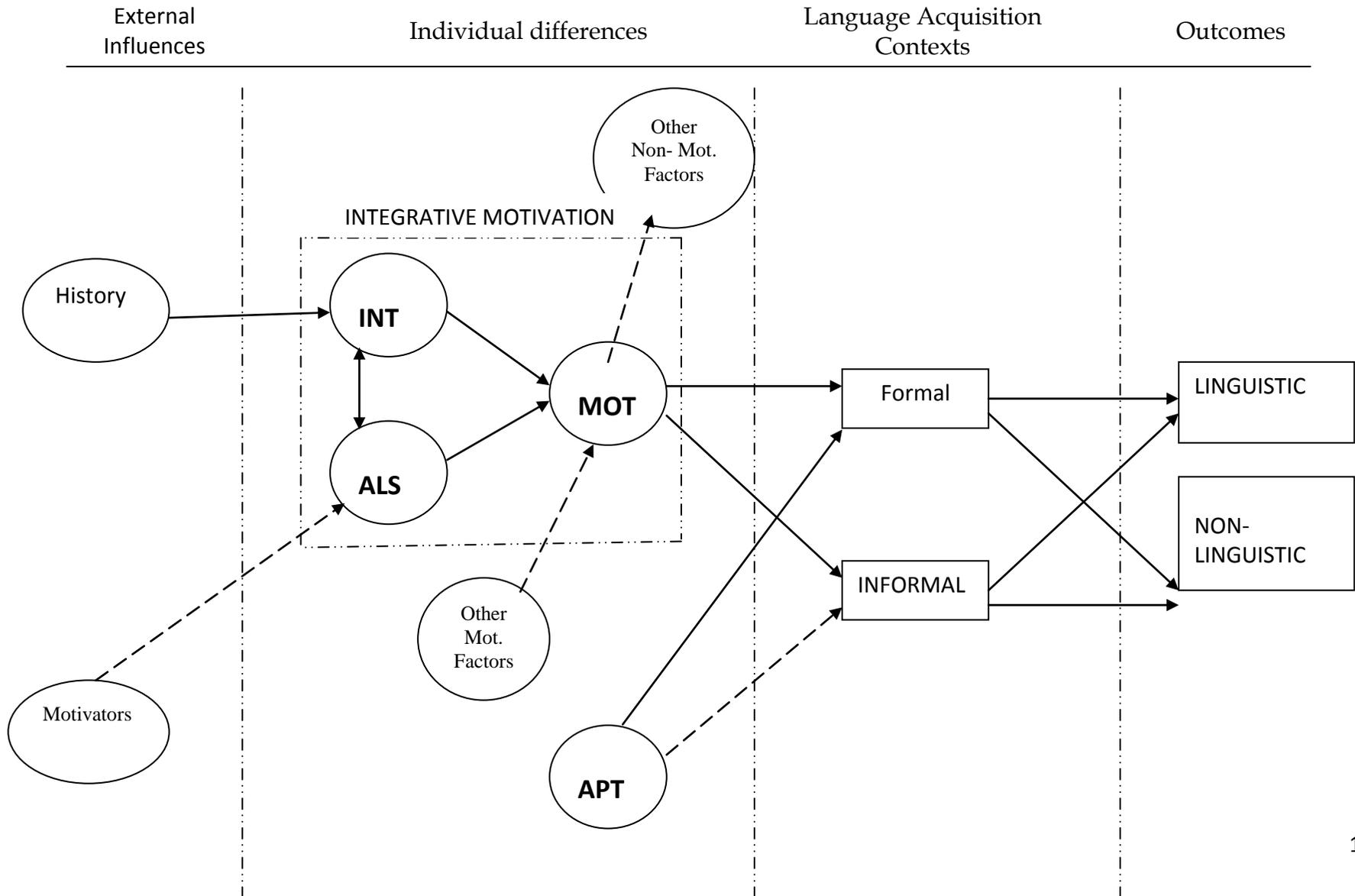
¹³ Alarcón, P. (2005).

- sentimientos de seguridad
- personalidad
- estilos de aprendizaje

En 2001, Gardner actualiza su modelo, que representa el propio autor en el siguiente esquema¹⁴:

¹⁴ Esquema tomado de Gardner, R.C. 2001: *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher*.

Revised Socio-Educational Model



Nota:

-ALS: Attitudes towards the Learning Situation [Actitudes hacia el contexto de aprendizaje]¹⁵

-MOT: Motivation [Motivación]

-INT: Integrativeness [Integración]

-APT: Language Aptitude [Aptitud lingüística]

Podemos observar que estas variables individuales están interrelacionadas y será labor del docente tener todas en cuenta para conseguir un proceso de aprendizaje más eficiente.

¹⁵ Traducciones propias

4.2. TEORÍAS COGNITIVAS DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

A principios de los años 90, algunos autores comienzan a cuestionar el modelo socioeducativo de Gardner. Para autores como Crookes y Schmidt, Brown, y Dörnyei, el modelo socioeducativo “no se ha fijado en los antecedentes de la motivación, sino que se ha limitado a observar su incremento en ciertas comunidades y las consecuencias de ello” (Alarcón, 2005). Por ello, será necesario averiguar el punto de partida de las motivaciones de los estudiantes para poder trabajar sobre ellas. Sin embargo, esto no quiere decir que factores como la actitud y la integración no sean importantes, sino que el número de factores que influyen en la motivación será mayor.

4.2.1. CROOKES Y SCHMIDT (1991)

Estos dos autores amplían el concepto de motivación de Gardner con características internas y externas:

-Características internas (Alarcón, 2005):

- -Interés hacia la lengua meta, basado en las actitudes existentes, la experiencia y los conocimientos del alumno.
- -Relevancia, la percepción de que las necesidades personales como la necesidad de logro, de afiliación y de poder se satisfacen aprendiendo la nueva lengua.
- -Expectativas de éxito y fracaso.
- -Resultados

-Características externas:

Dentro de las características externas, es la atención la más innovadora con respecto al modelo socioeducativo. Asociadas a la atención podríamos mencionar otras características como la persistencia en el aprendizaje y la constancia en el mismo. Como comenta Pérez Puente (2003: 90), “cuando los estudiantes tienen un estímulo, un motivo, y esperan una recompensa, su atención aumenta y, como consecuencia, su rendimiento también”.

4.2.2. DÖRNYEI (1994): ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES EN EL AULA

Los planteamientos teóricos de Dörnyei han tenido gran repercusión en los últimos años en el campo de la afectividad y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto se debe a que Dörnyei analiza profundamente las relaciones que se establecen entre profesor y estudiantes en el contexto real del aula y la influencia de los aspectos cognitivos en este contexto.

Dörnyei propone un modelo teórico sobre la motivación en tres niveles:

Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörney, 1994a:280)¹⁶

NIVEL DEL LENGUAJE	Subsistema de la motivación integradora
	Subsistema de la motivación instrumental
NIVEL DEL ALUMNO	Necesidad de logro
	Autoconfianza <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad en el uso del lenguaje • Competencia percibida en L2 • Atribuciones causales • Autoeficacia
NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Componentes motivacionales específicos del curso	Interés
	Relevancia
	Expectativas
	Satisfacción
Componentes motivacionales específicos del profesor	Motivo de afiliación
	Tipo de autoridad
	Socialización directa de la motivación
	<ul style="list-style-type: none"> • Modelado • Presentación de la tarea • Retroalimentación

¹⁶ Alarcón, P. (2005).

Componentes motivacionales específicos del grupo	Orientación de metas
	Normas y sistema de recompensas
	Cohesión de grupo
	Estructura de las metas grupales

De todos estos componentes resultan especialmente interesantes para este estudio los correspondientes al nivel de la situación de aprendizaje. Dentro de los específicos del curso podrían incluirse, por ejemplo, el currículo a estudiar, el método de enseñanza y los materiales de aprendizaje. Con respecto a los componentes específicos del profesor, Dörnyei (2001) destaca la motivación del profesor, en la que incluye interesantes variables como “valores, creencias, actitudes, y conductas, el nivel general de compromiso hacia los alumnos y su aprendizaje”¹⁷. El profesor se convierte así en elemento responsable de la motivación de sus alumnos, que la podrá modificar y manipular mediante estrategias adecuadas para conseguir que sus alumnos aprendan mejor.

Por último, en el grupo de componentes motivacionales específicos del grupo se agruparían la orientación de metas, las normas y sistema de recompensas y la estructura de la clase (competitiva, cooperativa, o individual). Es en este conjunto donde el contexto puede jugar un papel crucial, como comenta Alarcón (2005): “Unas variables motivadoras en un determinado grupo, de una cultura y edad concreta, por ejemplo, no funcionarán igual en otro grupo de diferentes características y esto habrá de tenerse en cuenta a la hora de aplicar la estrategias concretas de motivación”.

El modelo de Dörnyei ha continuado desarrollándose hasta la actualidad, con nuevos planteamiento teóricos que se incluyen en la sección “4.3. Nuevos enfoques”.

¹⁷ Alarcón, P. (2005).

4.2.3. OTROS AUTORES: Brown y Arnold

Otros autores destacados en la aplicación de teorías cognitivas a los factores afectivos del aprendizaje de L2 son Brown y Arnold. A continuación, incluimos de manera resumida los factores afectivos que destaca cada uno de ellos, que como podemos observar contienen numerosos elementos comunes:

Factores intrínsecos de la afectividad-factores de personalidad (Brown, 1994):

- Autoestima
- Inhibición
- Ansiedad
- Empatía
- Extroversión
- Motivación

Factores individuales de la afectividad (Arnold, 1998):

- Límites del ego
- Estilos de aprendizaje
- Ansiedad
- Inhibición
- Memoria
- Extroversión-introversión
- Autoestima
- Motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora

4.3. NUEVOS ENFOQUES

Dörnyei habla de dos nuevos enfoques en el tratamiento de la motivación¹⁸:

Enfoque orientado al proceso

Este enfoque teórico analiza los continuos cambios que sufre la motivación a lo largo del tiempo. Es decir, la motivación pasa de ser un factor estático a ser un factor dinámico, con constantes altibajos. (Dörnyei 2000, 2001).

Enfoque orientado a la motivación y el individuo

Dörnyei (2005) propone un nuevo modelo para entender la motivación en el aprendizaje de L2, que se concibe dentro de un marco más general denominado “L2 Motivational Self System” (“Sistema propio de motivación en la L2”¹⁹). Dentro de este enfoque, el autor pretende integrar las últimas teorías en esta disciplina, como Noels, 2003; Norton, 2001 y Ushioda, 2001, con las más recientes investigaciones en el campo de la psicología de la “auto-investigación” (self research).

4.4. CONCLUSIÓN

Como podemos comprobar, en todos estos autores la motivación es considerada como un factor individual dentro de los factores afectivos del aprendizaje de idiomas. Aunque es indudable que todos los factores individuales y afectivos se interrelacionan en el proceso de aprendizaje de lenguas, solo nos centraremos en los aspectos motivacionales. También seguiremos los consejos organizativos de Arnold (1999: 25) para estudiar los aspectos afectivos desde dos perspectivas: “la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y la que se centra en el alumno como participante de

¹⁸ Dörnyei, Z. (2006) <http://www.slideshare.net/cupidlucid/dornyeyi-presentation>

¹⁹ Traducción propia.

una situación sociocultural, un individuo que inevitablemente se relaciona con los demás.” Aunque esta autora incluye la motivación dentro de la vertiente de factores individuales del alumno, intentaremos ponerla en relación también con otros aspectos relacionados con el papel del estudiante de lenguas como participante sociocultural y agente social.

5. CENTROS DE ESTUDIOS ANALIZADOS

La encuesta realizada y entregada a nuestros estudiantes de español en Japón intenta servir como punto de partida para el análisis de las motivaciones que llevan a los japoneses a estudiar nuestro idioma, así como averiguar qué tipo de motivaciones de los anteriormente mencionados poseen. Esto nos podría ayudar a comprender qué mueve a nuestros alumnos a estudiar español y qué estrategias podemos adoptar para aumentar, mantener o reconducir su motivación.

Una pregunta que nos podría surgir sería: “¿Es este análisis relevante?” Reid (en Arnold, 1999: 318) considera que sí lo es:

Afortunadamente, nuestra definición de “investigación” se ha ampliado en la última década. Ya no limitamos el término al trabajo con análisis estadísticos y métodos empíricos (aunque estos, desde luego, pueden ofrecer ideas e información valiosas.) Por el contrario, los profesores están observando, tomando nota, identificando y comprobando hipótesis (o como queramos llamarlas) al utilizar las experiencias de las aulas, al pedir a los alumnos comentarios relativos a los procesos curriculares y una evaluación de los métodos y los materiales, al utilizar instrumentos de sondeo tanto informales como formalizados para recoger información, al llevar diarios de reflexión y al compartir ideas de forma oral.

Tras cuatro años dando clases de español en Japón es normal crearse hipótesis y generalizaciones sobre diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, y consideramos que analizarlos en el propio contexto de la clase con la ayuda de los estudiantes es la mejor manera de mejorar y avanzar en el estudio de nuestra labor como profesores de lenguas.

Para este análisis se han elegido dos centros de enseñanza de español: el Instituto Cervantes de Tokio y “Liberarte”, una pequeña academia de lenguas en la que se enseña exclusivamente español. El ámbito universitario no ha sido incluido en este estudio por varios motivos:

- Como se muestra en la siguiente tabla²⁰, la mayoría de las universidades japonesas son privadas, lo que supone que el estilo de enseñanza, el nivel del profesorado, el currículum de cada carrera, etc., varía mucho de una a otra. Por

²⁰ Datos obtenidos en la página web del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón: <http://www.mext.go.jp/english/statist/06060808/pdf/078.pdf>

ello resultaría realmente difícil sacar conclusiones relevantes sin realizar un estudio más en profundidad de un número significativo de centros universitarios.

Año	Total	Nacional	Local	Privada	Porcentaje de universidades privadas
1955	228	72	34	122	53,5
1960	245	72	33	140	57,1
1965	317	73	35	209	65,9
1970	382	75	33	274	71,7
1975	420	81	34	305	72,6
1980	446	93	34	319	71,5
1985	460	95	34	331	72,0
1990	507	96	39	372	73,4
1995	565	98	52	415	73,5
2000	649	99	72	478	73,7
2001	669	99	74	496	74,1
2002	686	99	75	512	74,6
2003	702	100	76	526	74,9
2004	709	87	80	542	76,4
2005	726	87	86	553	76,2

- Muchos estudiantes universitarios estudian a su vez en el Instituto Cervantes o en academias de español, por lo que es posible deducir motivaciones de las encuestas que hagan en estos centros.
- El porcentaje de alumnos que estudian español en la universidad en Japón se situaría alrededor del 15% del total, como comenta el estudio del ICEX:

La *Enciclopedia del español en el mundo*, editada por el Instituto Cervantes, arroja la cifra de 11.250 estudiantes de español en Japón [...] donde posiblemente se refiera al número aproximado de estudiantes universitarios. [...] Es difícil calcular el número exacto de alumnos de lengua española, pero atendiendo a las diversas fuentes indirectas (universidades, cursos de NHK en la

televisión, academias de español, etc.) esta vendría a situarse en torno a los 100.000 alumnos.²¹

En consecuencia, un análisis de los datos extraídos por parte de los estudiantes de centros no-universitarios tendría más importancia tanto cuantitativamente (ya que las conclusiones podrían extrapolarse a un 80% o más del total de estudiantes de español en Japón) como cualitativamente (ya que el aprendizaje de español probablemente tendrá una mayor expansión a nivel de número total de estudiantes en centros no-universitarios que en la universidad). En la siguiente tabla se aprecia que el número de estudiantes de español en la universidad no ha aumentado significativamente en los últimos años:

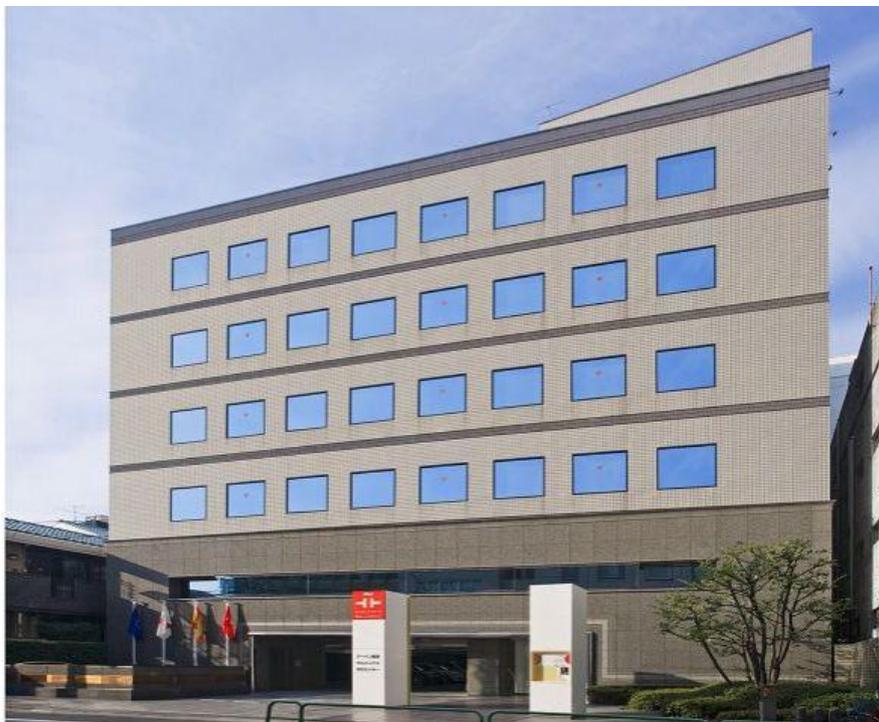
SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES JAPONESAS²²

	1995	2000	2005
Estudiantes de español	8.000	10.995	11.250
Profesores de español	440	385	420

²¹ Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. (2008).

²² Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. (2008).

5.1 EL INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO



Como se comenta en su propia página web, el Instituto Cervantes es “la institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana.”²³

El I.C. cuenta con 77 sedes en todo el mundo, entre ellas siete en el continente asiático: Hanoi, Kuala Lumpur, Manila, Nueva Delhi, Pekín, Yakarta y Tokio. Próximamente el I.C. tendrá sedes en Seúl y Shangai.

El I.C. de Tokio empezó su actividad académica en septiembre de 2007, aunque no fue inaugurado oficialmente hasta noviembre de 2008. Las instalaciones del Instituto Cervantes de Tokio son las más grandes de todo el mundo: el edificio consta de ocho plantas, entre las que se incluyen un auditorio con capacidad para 170 personas, dos salas de exposiciones, 18 aulas, una sala multimedia, biblioteca y restaurante. En la actualidad unos 700 alumnos están matriculados en los cursos de español que ofrece el I.C.

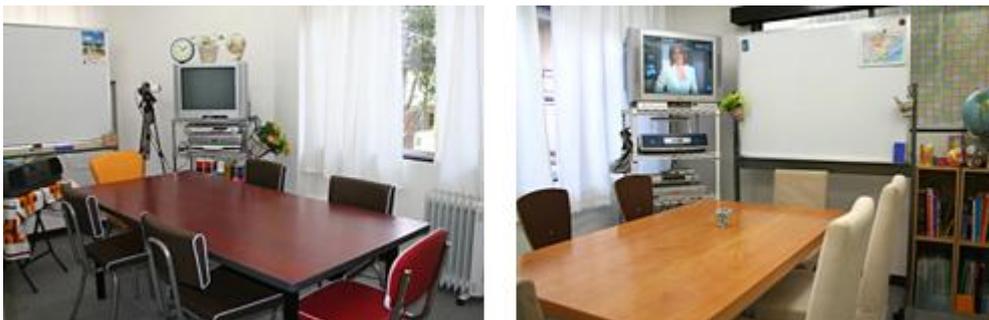
²³ www.cervantes.es

El sistema de enseñanza del I.C. se fundamenta en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que sigue las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El número de estudiantes por clase fluctúa entre los 8 (número mínimo de estudiantes para la apertura de un curso) y los 17. Los fundamentos básicos de la mecánica de las clases son el aprendizaje cooperativo, la consideración del estudiante como agente social y una metodología comunicativa que usa la lengua en situaciones reales.

El I.C. de Tokio emplea actualmente a cuatro profesores de plantilla y a aproximadamente 20 profesores colaboradores, en su mayoría españoles, aunque también podemos encontrar profesores mexicanos, colombianos o argentinos. En estos momentos, el manual que se usa es el método *Prisma*, de la editorial Edinumen.

5.2 **LIBERARTE**

Liberarte es una de las 80 academias en Japón que ofrecen cursos de español, pero una de las pocas de todo el país que ofrecen clases de español exclusivamente. Situada en el centro de Tokio (curiosamente muy cerca del Instituto Cervantes), posee alrededor de cien estudiantes matriculados, a pesar de tener solo tres aulas con capacidad para un máximo de cinco estudiantes.



Esta escuela abrió sus puertas en primavera de 2000, y ha ido adaptándose a los nuevos tiempos en cuestión de currículum. Ha pasado de un sistema de enseñanza más “típico” japonés, fundamentado en la gramática y el uso del manual *Español 2000*, a guiarse por los niveles de referencia del *Marco*, usando manuales con un enfoque mucho más comunicativo, fundamentalmente el clásico *ELE (Manual de español para extranjeros)* de la editorial S&M y el más reciente *Español en Marcha*, de la editorial

SGEL. Sin duda la apertura del Instituto Cervantes de Tokio está influenciando en gran manera a las escuelas de español de Tokio en cuestiones como la metodología y las dinámicas de clases empleadas.

5.2.3 DIFERENCIAS FUNDAMENTALES ENTRE AMBAS ESCUELAS

Más allá de cuestiones logísticas como la diferencia de medios, infraestructuras y organización, pensamos que la diferencia fundamental entre el I.C. de Tokio y las demás escuelas de español es, aunque suene obvio, que el I.C. es una institución española mientras que las demás escuelas de español están dirigidas por japoneses.

Los estudiantes japoneses, a pesar de ser considerados como tranquilos, educados y poco dados a la queja, son tremendamente exigentes y demandan una gran calidad en todos los servicios que pagan, desde el transporte público a los servicios sociales, pasando por restaurantes, hoteles, y por supuesto, en las escuelas de idiomas. De igual manera que en España se dice que “el cliente siempre tiene la razón”, en Japón se considera al cliente como “un rey”. Tokio es una de las ciudades más caras del mundo, y eso se nota en el precio de las clases de idiomas. Comparemos ambas escuelas:

	INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO	LIBERARTE
Clases en grupo	(Grupos de entre 8 y 17 estudiantes) Cursos de 30 horas: 54.000 yenes Cursos de 60 horas: 108.000 yenes (1.800 yenes/hora,	(Grupos de 2 a 5 estudiantes) Clases de 1,5 horas: 4000 yenes (2.650 yenes/hora, alrededor de 20 euros/hora)

	alrededor de 14 euros/hora)	
Clases privadas	No disponibles	1 hora: 4,500 yenes (unos 35 euros)

Como podemos observar, estudiar español no es barato, y por eso los estudiantes son bastante exigentes. En el caso del I.C., los alumnos japoneses deben adaptarse al sistema, al horario que elijan, al número de estudiantes por clase, al currículum general del curso, etc. Es por ello que las necesidades y motivaciones individuales de cada estudiante no pueden ser tenidas en cuenta. De especial importancia es la nula flexibilidad de horarios y cancelaciones: está fijado y si alguien no puede venir no puede ni cancelar ni recuperar la clase.

En las academias y escuelas es diferente: lógicamente, al depender su existencia directamente del número de estudiantes, estas se adaptan a las necesidades individuales de los alumnos lo más posible: pago fraccionado y mensual, flexibilidad de horarios, clases individuales si lo desean, posibilidad de elegir lo que desean estudiar, cancelaciones y cambios de grupo sin problemas y sin perder dinero, etc.

En la siguiente sección trataremos de analizar cómo estas características pueden influenciar las motivaciones de los estudiantes de español.

6. MOTIVACIONES DEL ESTUDIO DE ESPAÑOL EN JAPÓN

¿Por qué estudian español los japoneses? ¿Qué les mueve a ello?

En Japón se pueden escuchar respuestas como estas:

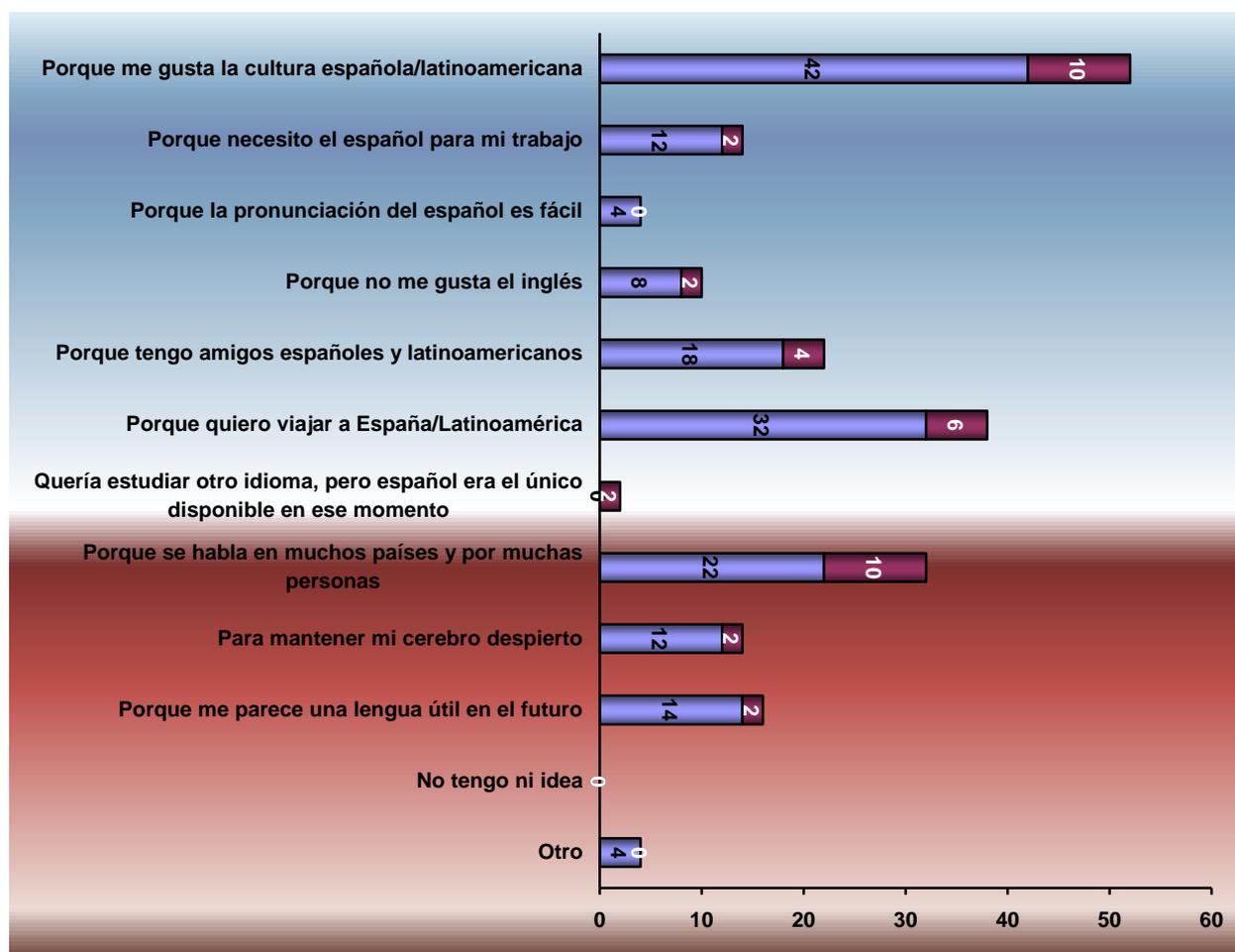
- “Porque me gusta la Sagrada Familia”.
 - “Porque bailo flamenco”.
 - “Porque veo partidos del Barça en la tele”.
 - “Porque soy mayor y quiero mantener mi cerebro despierto”.
 - “Porque me interesa el Camino de Santiago”,
- y otras muchas.

Algunas de estas respuestas pueden resultar sorprendentes o inesperadas, al menos en nuestra experiencia profesional. Este estudio puede ayudarnos a comprender mejor estas cuestiones.

La encuesta entregada a los alumnos del Instituto Cervantes de Tokio y en Liberarte consta de 17 preguntas, en las que trataremos de entender un poco mejor qué cuestiones activan la motivación por el estudio del español en Japón, qué elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes en la misma, así como el grado de motivación que podemos apreciar en estos estudiantes. En total, la encuesta ha sido respondida por 100 alumnos del I.C. y 30 de Liberarte.

[Nota: las cifras en las barras azules corresponden a los estudiantes del I.C. mientras que las de las barras de color púrpura a los alumnos de Liberarte. Las preguntas con un número de respuestas superior a 100 admitían la selección de dos respuestas.]

Ilustración 1 ¿Por qué empezaste a estudiar español?



Como podemos observar, la principal razón esgrimida por los estudiantes del I.C. para empezar a estudiar español es el interés por la cultura española y/o latinoamericana. En segundo lugar encontramos el deseo de viajar a España y/o Latinoamérica, y en tercer lugar un motivo más abstracto como el hecho de que se habla en muchos países y por muchas personas.

El interés por la cultura hispana es una motivación intrínseca, pero probablemente no podría encuadrarse dentro del grupo de las motivaciones integradoras (al no encontrarse en ningún país de habla hispana ni tener la necesidad de integrarse en su sociedad) ni dentro del grupo de la motivación instrumental, a no ser que consideremos el interés cultural como un objetivo instrumental. Podríamos hablar entonces de una categoría intermedia, que se definiría por concebir el proceso de aprendizaje de la lengua no como un proceso integrador sino como uno de simple

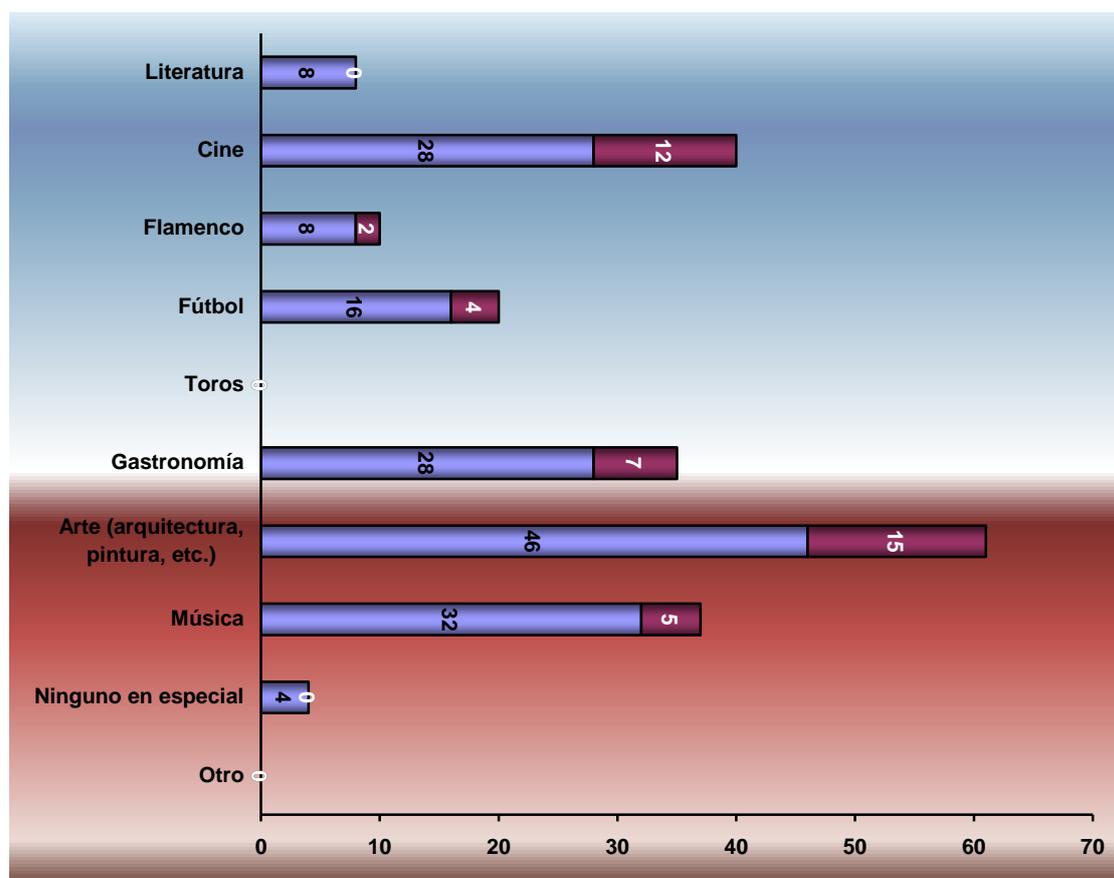
acercamiento a uno o varios aspectos de la cultura de la L2, que se podría denominar “motivación de acercamiento cultural”. En las dos siguientes preguntas analizaremos qué aspectos de la cultura hispanoamericana les interesan.

Con respecto a la segunda razón más elegida, sería posible analizar su relación con la primera, la de acercamiento cultural. Muchos estudiantes desean viajar al país para satisfacer esa curiosidad cultural: si les gusta la arquitectura de Gaudí, probablemente deseen viajar a Barcelona para admirarla, o si les interesa el flamenco, sin duda desearán viajar a Sevilla para verlo o estudiarlo. De hecho, la gran mayoría de las personas que muestran su deseo de viajar a España o Latinoamérica seleccionaron también el interés por la cultura como razón para el estudio del español.

Esa motivación de uso de la lengua en un viaje (que podríamos categorizar como instrumental) puede depender totalmente de la de acercamiento cultural, ya que en numerosas ocasiones, aunque el estudiante viaje a España o Latinoamérica, no llega a consumarse: es muy habitual que los turistas japoneses que viajen a España lo hagan en “tours” organizados, de una semana de duración de media, y que les lleve a los principales destinos culturales que deseen visitar: Barcelona, Granada, Sevilla o Madrid, fundamentalmente. En esos “tours”, aunque el estudiante prácticamente no necesite usar español, el conocimiento de la lengua y el poder usarla en ciertas ocasiones le suele producir un grado de satisfacción dentro de esa perspectiva de acercamiento cultural que comentábamos.

Los motivos seleccionados por los estudiantes de Liberarte son similares, aunque las motivaciones instrumentales como su uso para comunicarse con amigos o para viajar a España o Latinoamérica parecen tener menos relevancia que para los estudiantes del I.C. Por tanto, podemos intuir que los alumnos de esta academia poseen fundamentalmente motivaciones de acercamiento cultural para el estudio del español.

Ilustración 2 ¿Qué aspectos de la cultura española te interesan y te impulsaron a estudiar español?



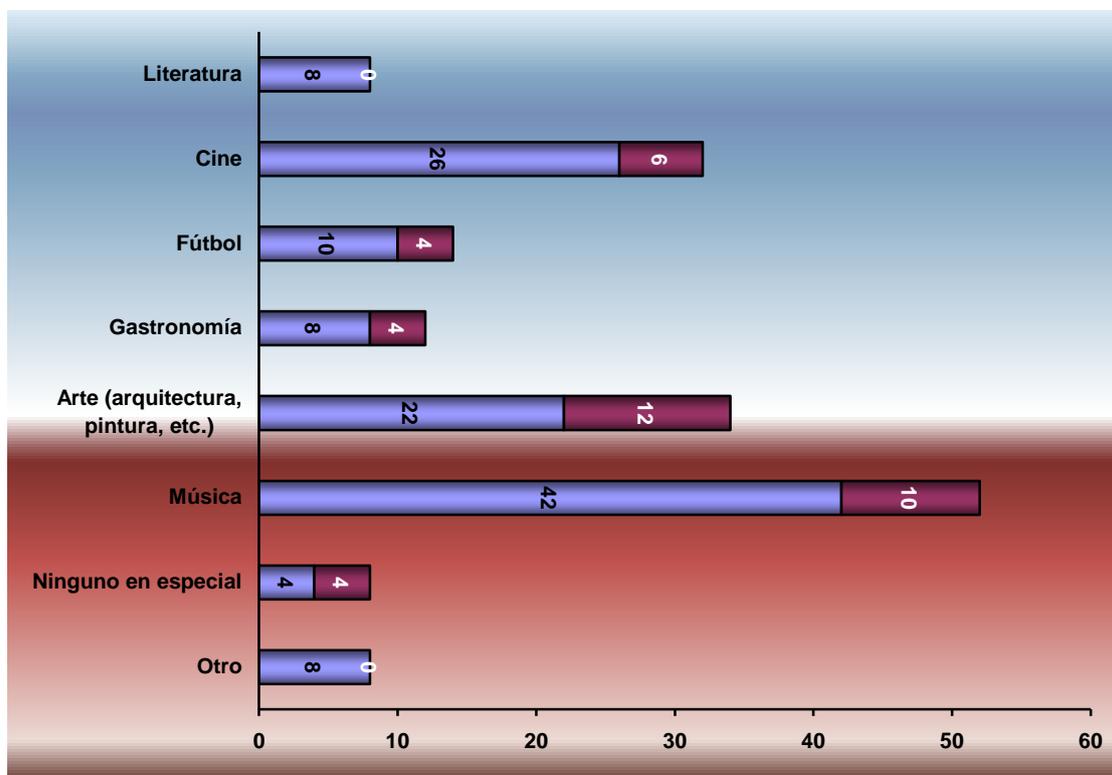
Las respuestas a esta pregunta y a la siguiente, muy similares en ambas escuelas, nos ofrecen la posibilidad de comprobar qué aspectos de la cultura hispanoamericana interesan a los estudiantes japoneses y, posiblemente, hayan “activado” su motivación intrínseca para decidirse a emplear su tiempo y esfuerzo (siguiendo a Williams y Burden) en lograr ese objetivo de “acercamiento cultural” que comentábamos.

La opción más elegida (arte) no resulta sorprendente: el conocimiento de la arquitectura y pintura española por parte de los japoneses puede resultar chocante. Destaca especialmente la arquitectura de Gaudí, una auténtica obsesión en Japón, así como aquellos monumentos Patrimonio de la Humanidad como la Alhambra. También el Camino de Santiago es bien conocido por muchos estudiantes.

Otros aspectos culturales de interés son la música (flamenco aparte, ya que está en una categoría independiente), el cine (Almodóvar es sin duda un director bien conocido y muchos japoneses han visto sus películas más recientes) y la gastronomía. El hecho de que la gastronomía sea uno de los elementos más populares puede parecer

extraño, pero en realidad se trata de una de las obsesiones nacionales. Si en cualquier momento se enciende la televisión sería raro no encontrarse con algún programa de cocina, o a famosos probando cualquier plato en un restaurante. Su conocimiento de los platos típicos y regionales puede ser increíble, y es habitual que los alumnos comenten “quiero probar el cochinillo de Segovia” o “en Santiago espero comer pulpo a la gallega”. Las mujeres y los jubilados suelen tener mucho interés en la gastronomía. En cambio, un altísimo porcentaje de hombres eligen el fútbol como uno de los aspectos que les interesa, aunque su reducido número (calculamos que un 20% del total en el I.C. y un 15% en Liberarte) es algo a tener en cuenta a la hora de valorar las cifras.

Ilustración 3 ¿Qué aspectos de la cultura latinoamericana te interesan y te impulsaron a estudiar español?



Con respecto a la pregunta de qué aspectos de la cultura latinoamericana les impulsaron a estudiar español, podemos observar que son bastante diferentes a los aspectos culturales que les interesan de España. En general, los estudiantes japoneses tienen un conocimiento cultural mucho más reducido de Latinoamérica, que se suele limitar principalmente a la música y el baile (salsa, merengue, tango, etc.) y a ciertos aspectos artísticos muy determinados, como la arquitectura precolombina (fundamentalmente el Macchu Pichu y las pirámides de Chichen Itza) o la pintura de Frida Khalo.

Probablemente el país del que poseen más referencias es México, por cuestiones históricas. Este año se celebra el IV centenario del rescate de los naufragos del galeón *San Francisco*, ocurrido en la localidad japonesa de Onjuku, prefectura de Chiba, a unos cien kilómetros al este de Tokio. En el año 1609 los pescadores de este pueblo salvaron la vida de 317 de los 373 tripulantes y pasajeros que viajaban en el galeón, incluyendo a Don Rodrigo de Vivero, que volvía de Manila a Acapulco después de terminar su

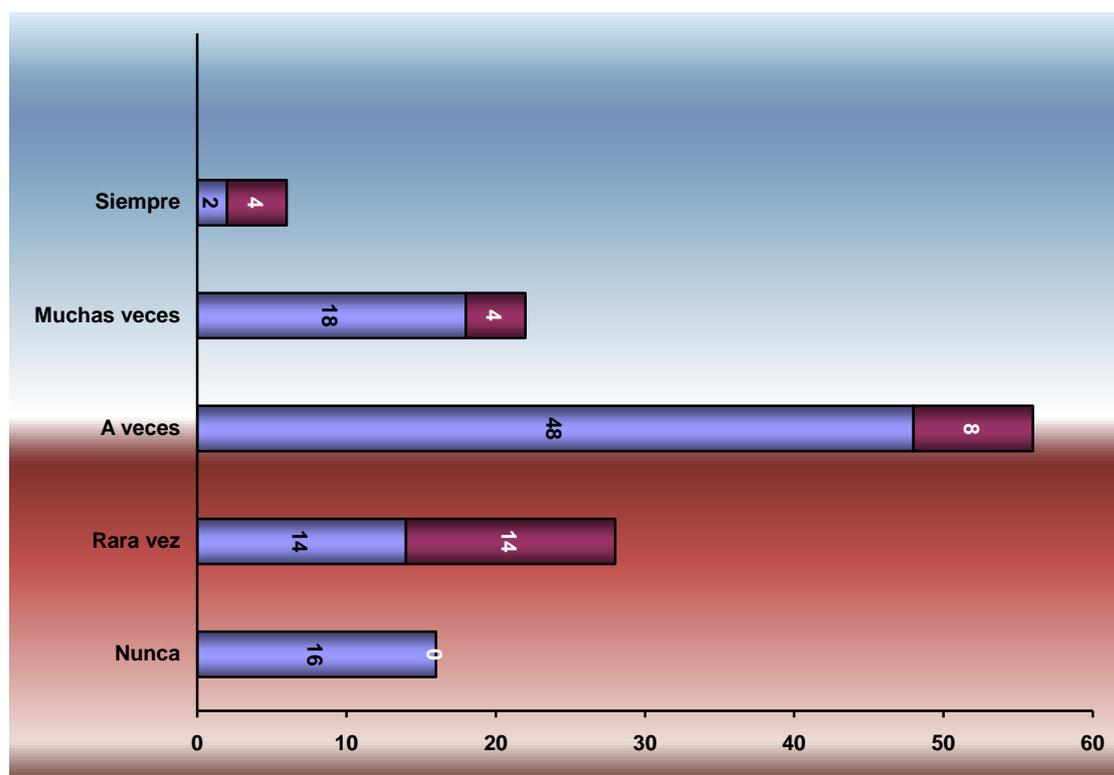
periodo como gobernador de Filipinas²⁴. Este hecho hizo que los lazos diplomáticos entre los dos países se mantuviesen a lo largo de los siglos, y con ellos, influencias de todo tipo: culturales, artísticas, comerciales, etc. Además, la gastronomía mexicana es la más internacional de todas las de la Latinoamérica, y México es el país con mayor número de hispanohablantes del mundo.

Sin embargo, México aparte, el estudiante japonés conoce muy poco sobre la mayoría de los países latinoamericanos, a pesar de contar con una importante comunidad inmigrante latina (fundamentalmente peruana).

De estos datos podríamos destacar el poco interés por la gastronomía latinoamericana, que contrasta con el segundo puesto en preferencias del cine latinoamericano (tercer puesto para los estudiantes de Liberarte). Aquí destacaría la gran aceptación que películas como *Diarios de una motocicleta*, *Amores perros* y *El Che* han tenido entre los estudiantes de español. Esto se une a iniciativas muy interesantes como el festival de cine latino que se celebra todos los años en Tokio y Osaka, que permite a los japoneses acercarse al cine hispanoamericano que normalmente no se estrena en las salas de cine.

²⁴ Datos históricos tomados de un folleto de promoción del Instituto Cervantes de Tokio para promocionar un acto cultural sobre este tema a realizar en septiembre de 2009.

Ilustración 4 Mis estudios de español, en general, tratan esos temas que me interesan...

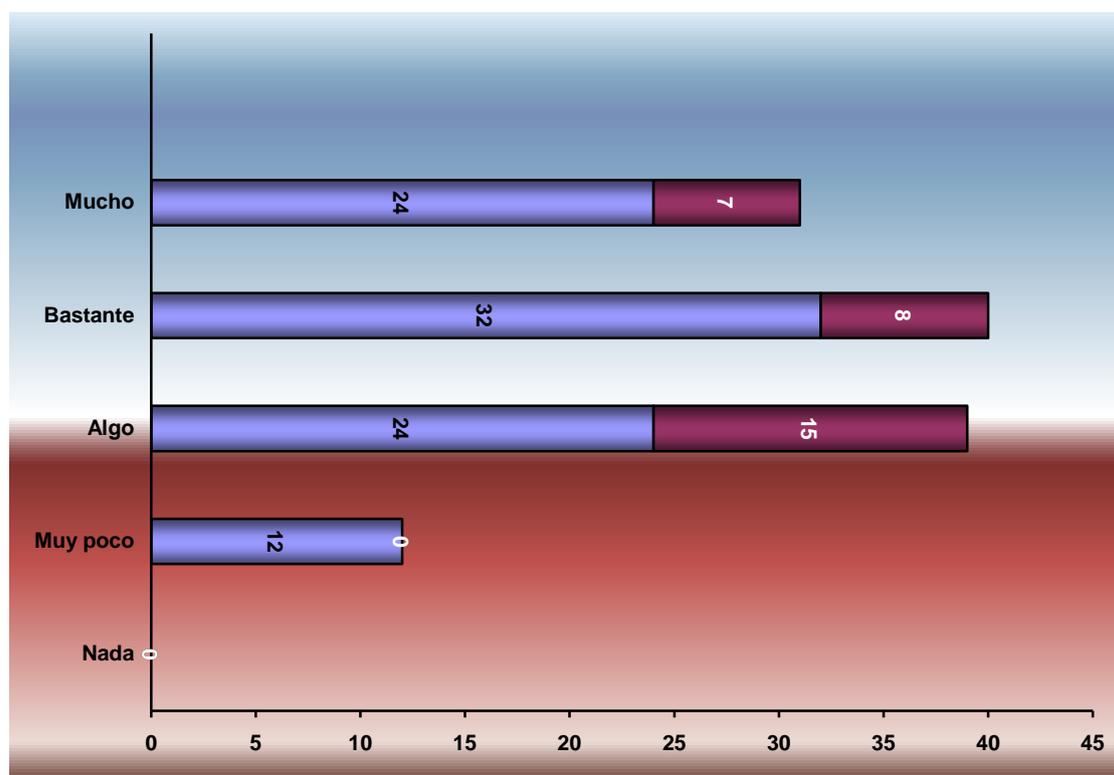


Como comentábamos anteriormente, la motivación por el estudio de una lengua no surge de la nada, sino que se activa a partir de un acontecimiento en nuestras vidas, un libro, una afición, etc. Por ejemplo, empezar a tomar clases de flamenco puede hacer que una persona empiece a tener interés por el lenguaje que su profesor utiliza en la clase, y una vez completada esa 1ª fase de activación de la motivación, pasaría a esa 2ª comentada por Williams y Burden en la que el estudiante toma la decisión de dedicar tiempo, esfuerzo, y normalmente dinero, para aprender la lengua.

Muchos estudiantes empiezan un curso de español con la expectativa de aprender más sobre esos temas que les impulsaron a estudiar la lengua, o al menos, de tratarlos en las clases. Podemos comprobar que la mayoría de los encuestados comentan que esos temas que habían respondido que les interesaban son tratados “a veces” en sus clases de español. También destaca que el número de personas que responden “rara vez” y “nunca” suma el 30% de las respuestas totales. En el caso de Liberarte destaca que casi el 50% de los 30 encuestados responde “rara vez”.

Estos datos pueden ser muy interesantes a la hora de analizar estrategias para mantener o aumentar la motivación en el estudio de nuestros alumnos, así como al plantear y desarrollar unidades didácticas específicas para un centro o clase concreta.

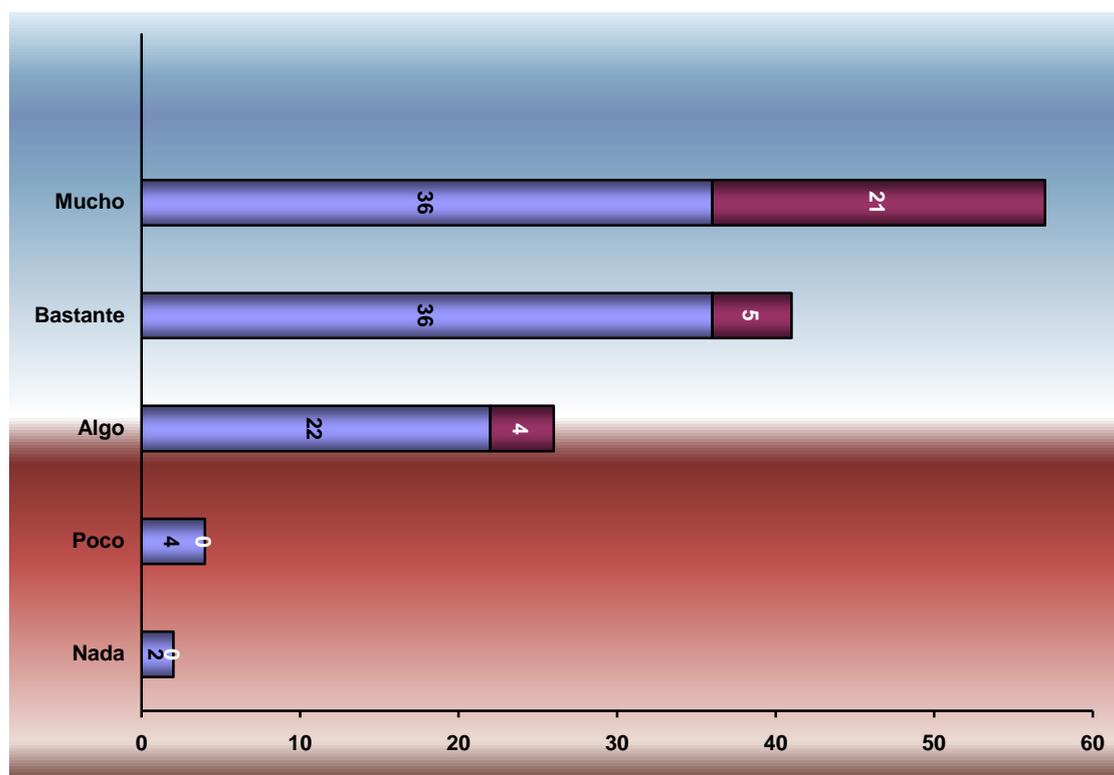
Ilustración 5 Mis estudios de español tratan, en general, temas que me interesan...



En contraste con los datos de la pregunta anterior, podemos observar que a pesar de que los temas que personalmente interesan a nuestros alumnos en Japón no son tratados con la frecuencia deseada, la mayoría de los encuestados (un 56% en el caso de I.C., un 50% en el caso de Liberarte) consideran los temas con los que se trabaja en el aula como muy interesantes o bastante interesantes, mientras que un 36% de los estudiantes del I.C. los considera algo o muy poco interesantes (un 50% de alumnos de Liberarte los considera solo “algo” interesantes).

En este apartado sería interesante hacer un análisis más profundo sobre qué temas que se tratan en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (y que siguen la mayoría de los manuales que se usan hoy en día en las escuelas de español de todo el mundo) son los que menos interesan a los alumnos de cada país, con el objetivo de adaptarlos o incluso sustituirlos por otros para que resulten más motivadores para nuestros estudiantes.

Ilustración 6 Pienso que el sistema de estudio empleado me motiva...

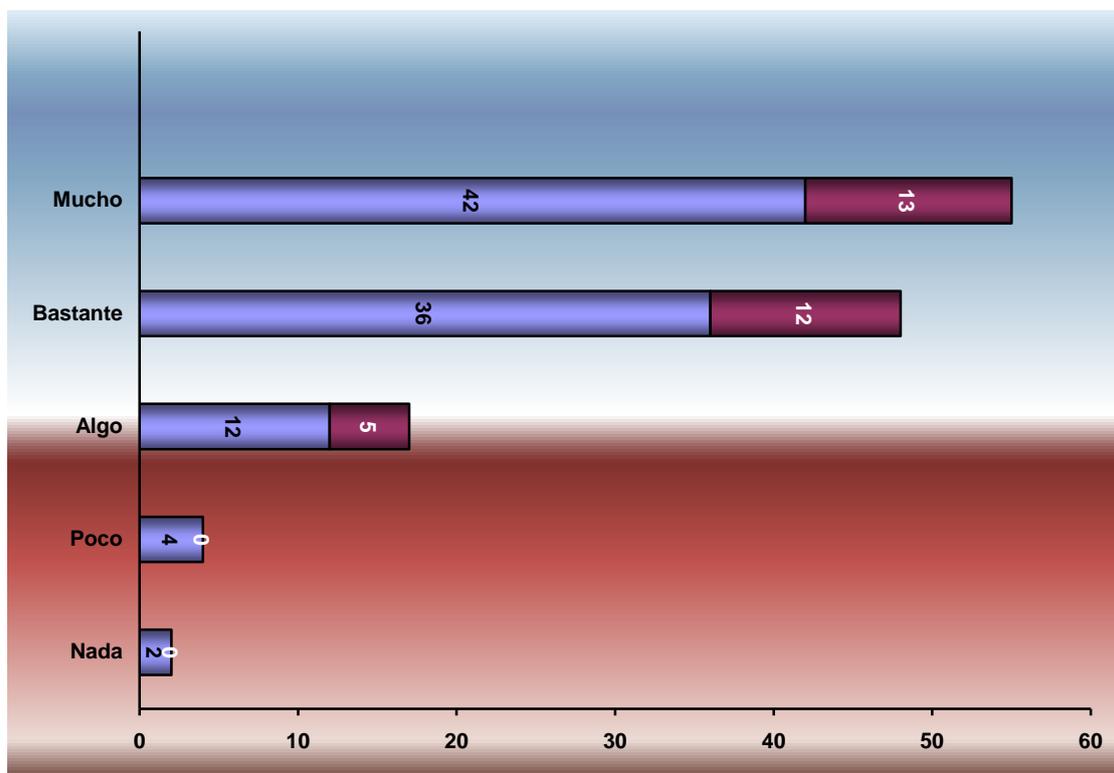


Los resultados de esta pregunta demuestran que los sistemas empleados en ambas escuelas (muy similares) son del agrado de los estudiantes. Este sistema se caracteriza por fundamentarse en el método comunicativo, usando dinámicas de aprendizaje cooperativo en la clase y fomentando la autonomía del estudiante mediante la práctica de estrategias de aprendizaje. Destaca la satisfacción sobre el sistema de enseñanza en el caso de Liberarte, que suponemos, será debido a que el reducido número de estudiantes por clase permite un mayor dinamismo y aplicación del enfoque comunicativo en la clase.

Los estudiantes japoneses agradecen que se prime el aspecto comunicativo en el estudio de una lengua extranjera, después de “sufrir” años de enseñanza basada en los aspectos gramaticales y léxicos y en su repetición, sobre todo en la enseñanza reglada. Sin embargo, estos aspectos no deben ser obviados, fundamentalmente por las grandes diferencias existentes entre la lengua japonesa y española a todos los niveles. Por tanto, en nuestra opinión, es conveniente encontrar un equilibrio entre la práctica de los aspectos más comunicativos de la lengua y la enseñanza explícita de los aspectos más gramaticales y teóricos, equilibrio que manuales como *Español en marcha* (Ediciones

SGEL) y *Español lengua viva* (Editorial Santillana) tratan de lograr enlazando de manera clara para el estudiante los objetivos lingüísticos a estudiar y los objetivos funcionales primarios del Plan Curricular.

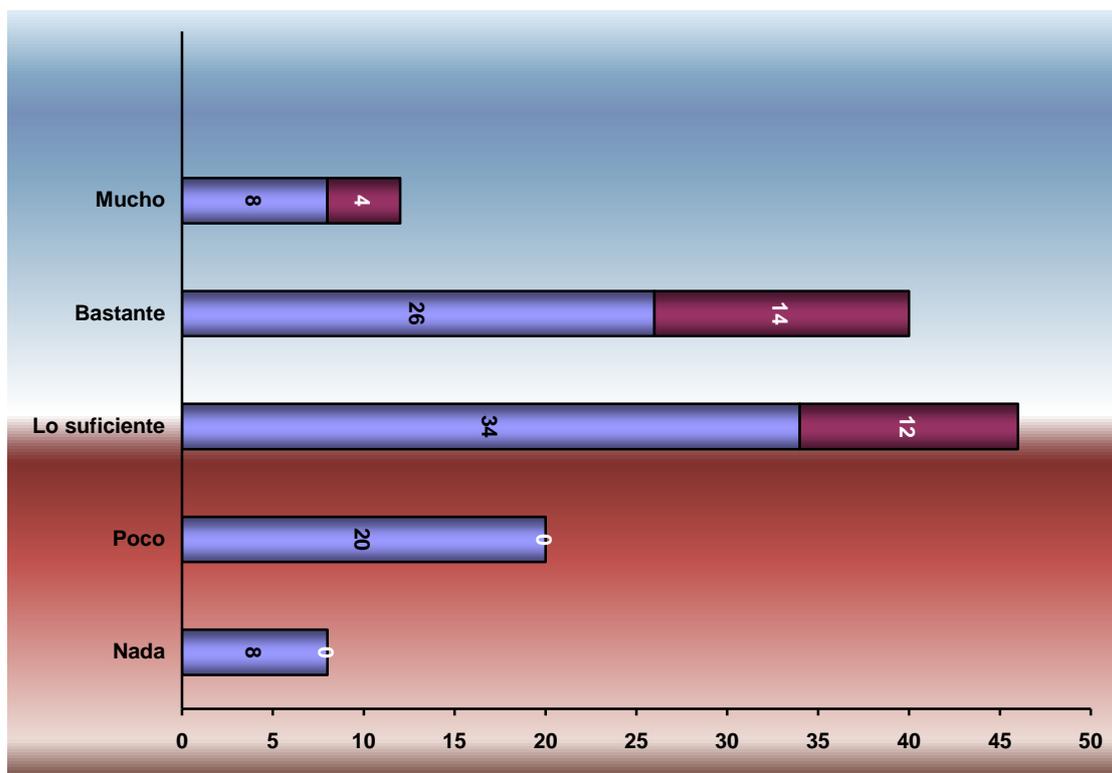
Ilustración 7 Mi profesor me motiva...



En este apartado destacan los resultados positivos que obtienen los docentes, con un 78% de encuestados que dicen que su profesor los motiva “mucho” o “bastante”, en el caso del Instituto Cervantes.

Es importante comentar las diferencias entre ambos centros: mientras que en el I.C. un solo profesor se encarga de un curso (de 30 o 60 horas lectivas), y es sustituido por otro profesor en el curso siguiente, en Liberarte un profesor puede continuar con un curso años, o bien, solo unas pocas semanas, dependiendo de sus circunstancias personales. Conseguir profesionales de la enseñanza de ELE cualificados es mucho más fácil para el I.C. que para las demás academias de lenguas. Por tanto, los estudiantes de escuelas como Liberarte están mucho más acostumbrados a cambiar de profesor y este se convierte en un elemento menos decisivo a la hora de valorar su curso de español. En el I.C muchos estudiantes valoran a su profesor como un elemento clave a la hora de decidir si continúan o no continúan el curso.

Ilustración 8 El manual de estudio me motiva...

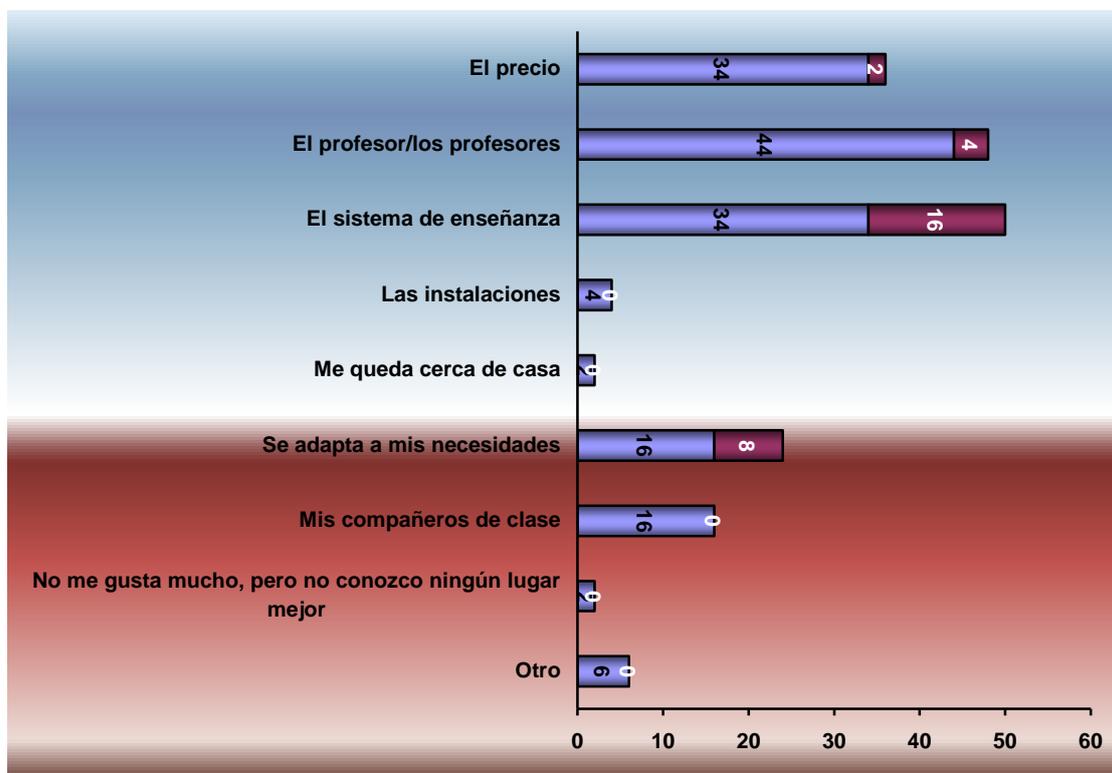


Los manuales empleados en ambas escuelas son diferentes, al igual que el grado de motivación y satisfacción que los estudiantes tienen de los mismos. En el I.C. se utiliza el manual *Prisma*, de la editorial Edinumen, mientras que en Liberarte se utilizan fundamentalmente dos manuales: *ELE 1 y 2* para las clases de grupo y *Español en Marcha* para algunas clases en grupo y para clases individuales.

Como podemos observar, los estudiantes del I.C. no parecen muy motivados con su manual. *Prisma* es un método complicado, quizás más adecuado para estudiantes europeos jóvenes en contextos de inmersión que para estudiantes asiáticos que estudian español en su propio país. Probablemente uno de los puntos más problemáticos de este manual es la extraña distribución de contenidos y la dificultad general del vocabulario, fundamentalmente en los textos, que a estudiantes metódicos como los japoneses les produce auténticos quebraderos de cabeza. Una queja frecuente de los estudiantes es que el manual no les ayuda a la hora de repasar o entender lo que se ha dado en una clase a la que no han asistido. Por todo ello, no resulta sorprendente que el 54% de los encuestados del I.C. consideren que el manual les motiva “lo suficiente” o “poco”.

Estas cifras son diferentes en el caso de Liberarte, donde ningún estudiante ha respondido que su manual le motivaba “poco” o “nada”. El manual *ELE* suele ser bien valorado por los estudiantes por su claridad en la distribución de contenidos y por la sencillez y adecuada gradación del vocabulario y de la gramática empleada. De *Español en Marcha* les suelen gustar la división de lecciones en secuencias didácticas de dos páginas (que resulta muy adecuado para clases de una o una y hora y media de duración), la inclusión de cuadros de gramática en las lecciones y el hecho de que se venda en Japón con un apéndice gramatical del nivel A1 traducido al japonés, que suele ofrecer un cierto grado de tranquilidad a la hora de repasar e intentar entender una gramática complicada como la del español.

Ilustración 9 ¿Qué te motiva a continuar estudiando en el centro donde lo haces?



En este apartado también podemos observar importantes diferencias en los motivos que impulsan a los estudiantes a continuar estudiando en el centro donde lo hacen.

En el I.C. destacan tres factores fundamentales:

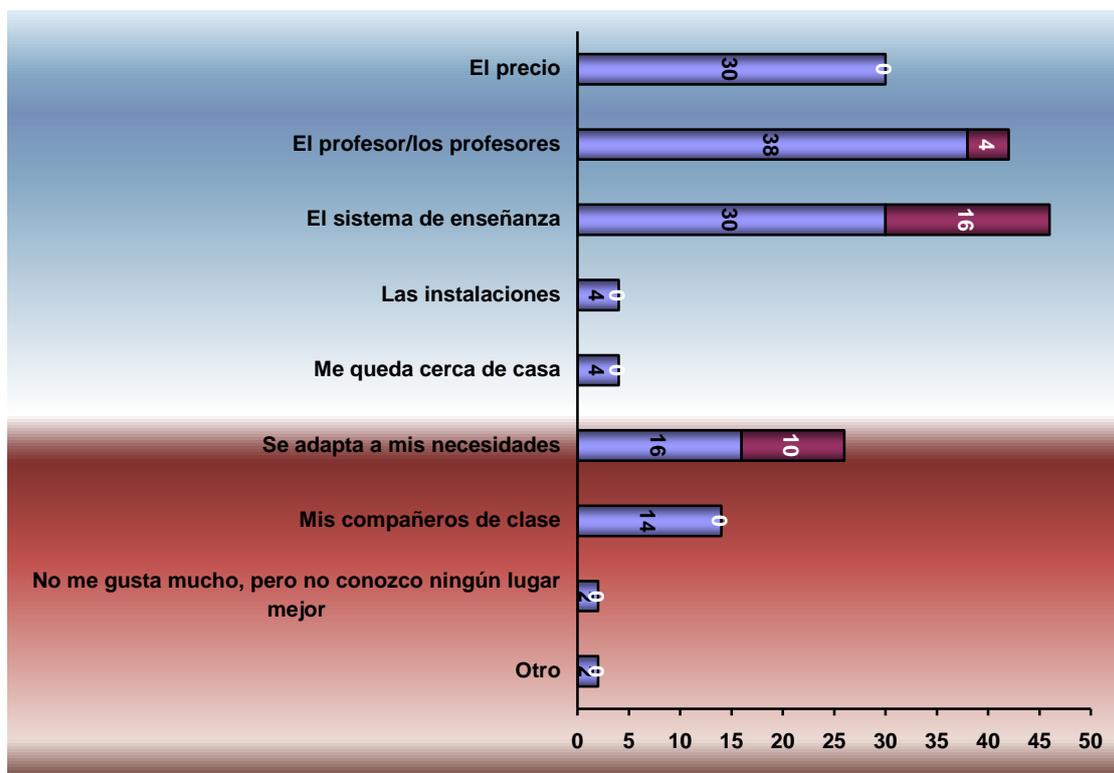
- En primer lugar, el profesorado. Los estudiantes valoran muy positivamente a sus profesores, y suelen tener una relación muy cordial con ellos. Las instalaciones del Instituto Cervantes también permiten que los estudiantes se relacionen mucho más entre sí y con los profesores que en academias pequeñas, donde los estudiantes entran, asisten a la clase y se van.
- El precio, mucho más reducido que en otras escuelas, como comentábamos en la sección 5.3.
- El sistema de enseñanza, del que ya hemos hablado en la pregunta anterior.

Con respecto a Liberarte, podemos comprobar que las motivaciones son distintas. En primer lugar aparece el sistema de enseñanza. En segundo lugar, se destaca que el curso se adapta a sus necesidades: horarios, objetivos, posibilidades de cancelación o parar de estudiar sin perder el dinero, etc., algo muy valorado por los

estudiantes. En tercer lugar encontramos al profesorado, que sigue conservando en esta escuela un papel importante, aunque no tanto como en el Instituto Cervantes.

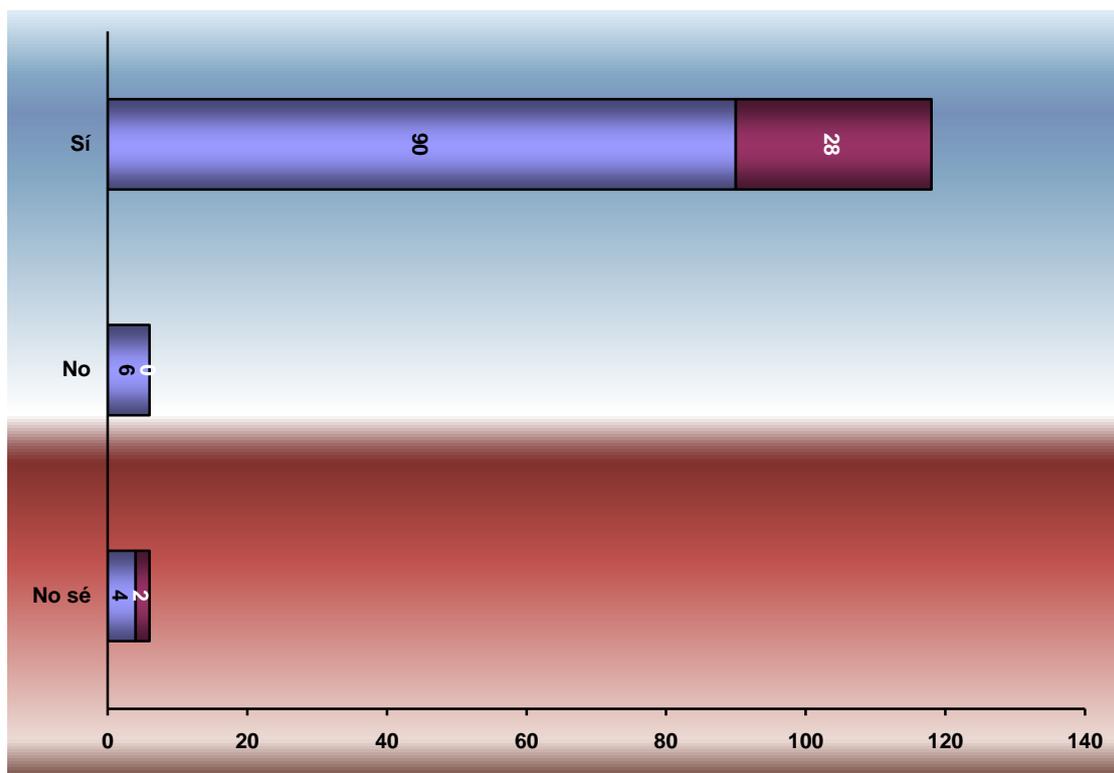
En ambas escuelas es también un factor importante la relación del alumno con sus compañeros, fundamentalmente en las escuelas pequeñas, en las que una mala relación entre estudiantes suele hacer que alguno de ellos deje el curso, y en ocasiones, la escuela o el estudio del español por completo.

Ilustración 10 Si ya has renovado, ¿por qué motivo lo has hecho?



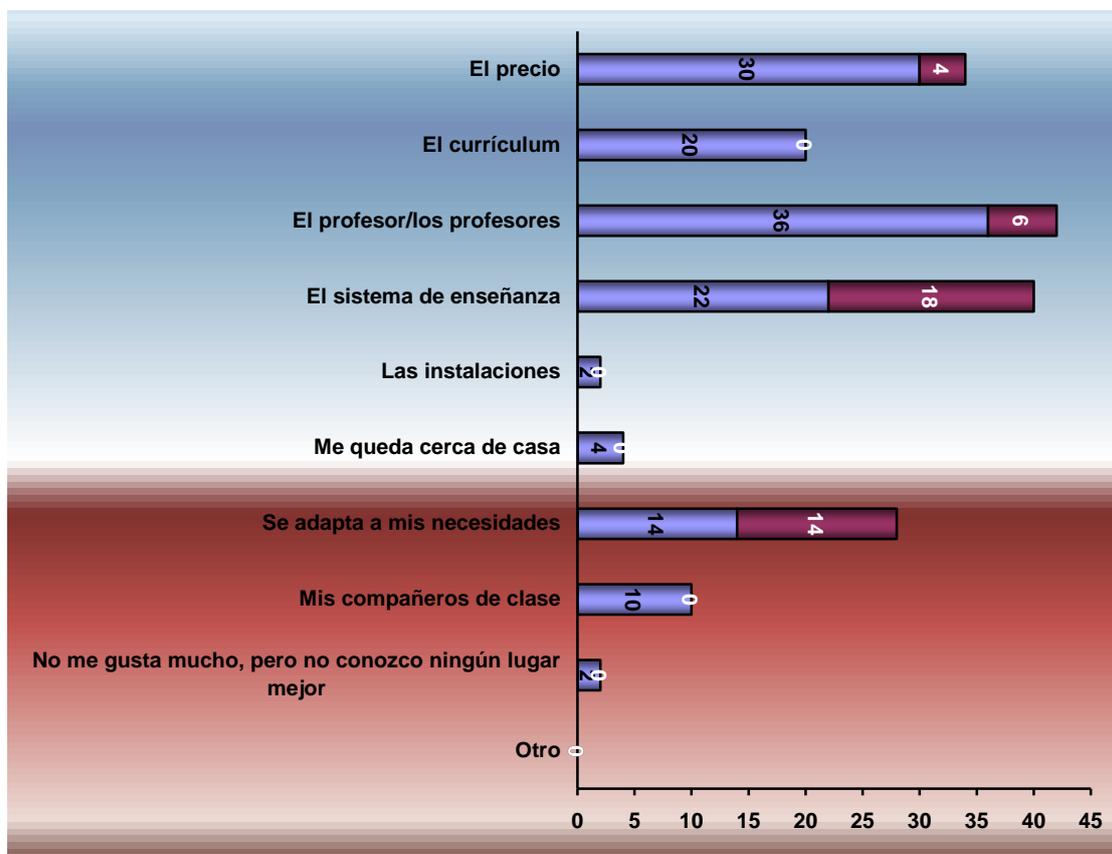
Como era de esperar las motivaciones para continuar el curso y las motivaciones para renovar son muy similares.

Ilustración 11 ¿Piensas continuar estudiando en el mismo centro de estudios?



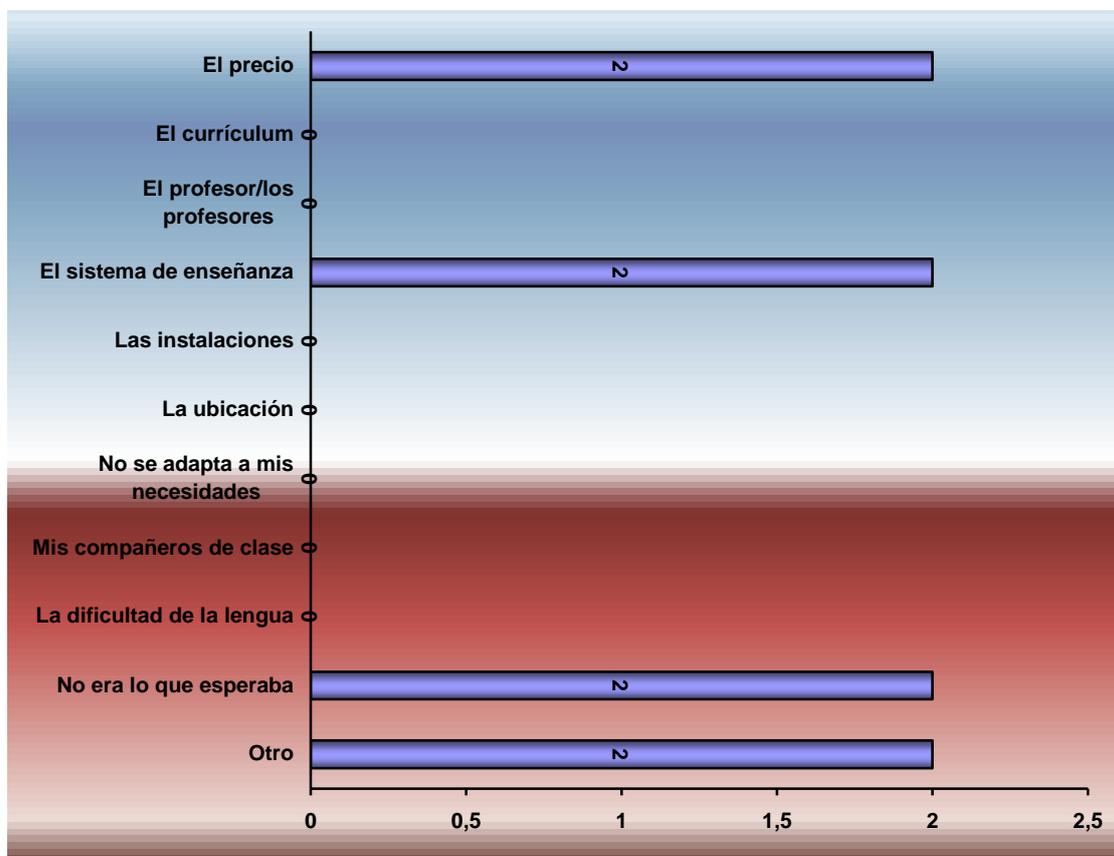
Podemos observar que la gran mayoría de los alumnos no piensa cambiar de escuela. Los estudiantes japoneses no son muy dados a cambiar incluso si muestran un grado de satisfacción más bien bajo con respecto a su centro de estudios.

Ilustración 12 Si has respondido "sí", ¿por qué motivo?



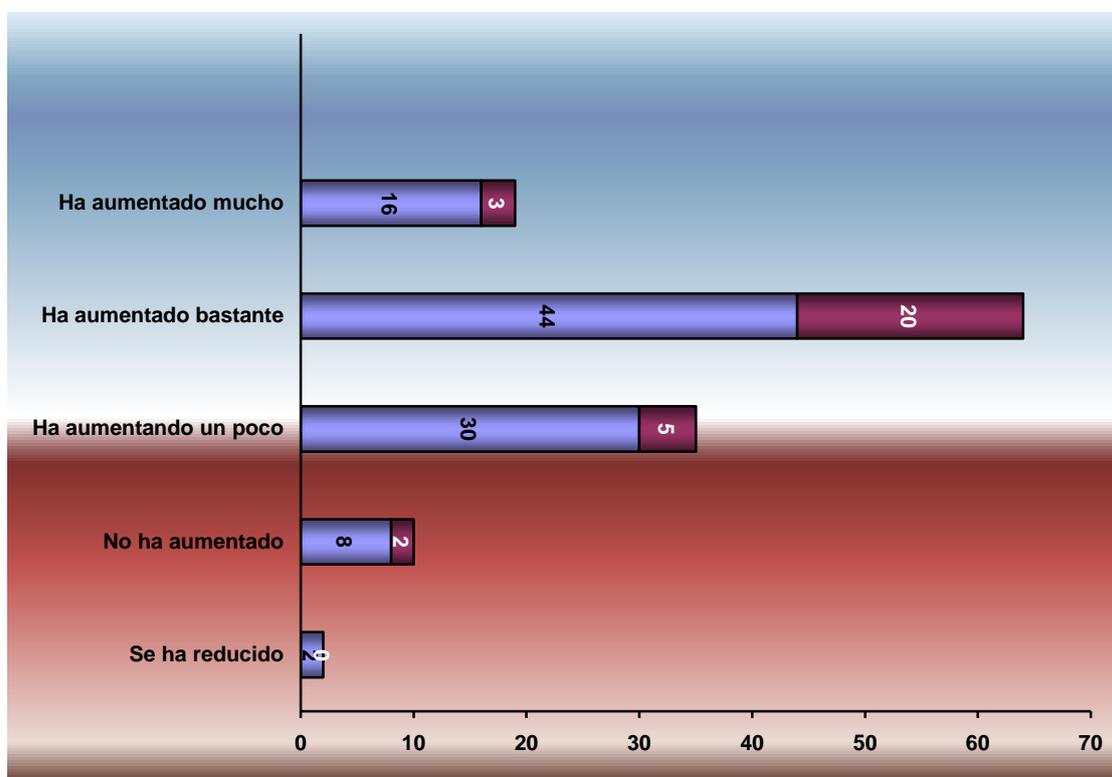
Esta pregunta se dirige a los estudiantes que piensan renovar su curso de español. Como se observa en el gráfico, los motivos para hacerlo son básicamente los mismos que los que comentábamos en las preguntas 9 y 10: el profesorado, el precio y el sistema de enseñanza, en el caso del I.C., y el sistema de enseñanza, la adaptación a las necesidades del alumno por parte del centro, y el profesorado, en el caso de Liberarte.

Ilustración 13 Si has respondido "no", ¿por qué motivo?



El bajo número de respuestas en este apartado impide hacer cualquier tipo de generalizaciones.

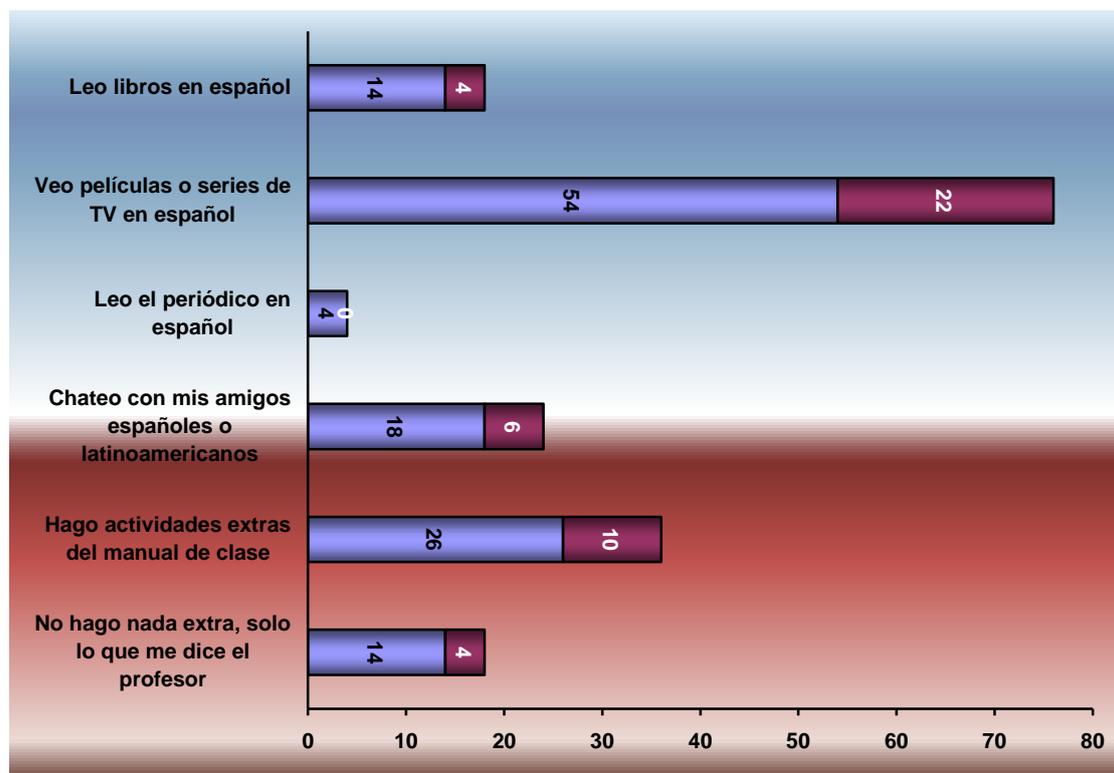
Ilustración 14 Tras empezar a estudiar español en el centro donde lo haces, tu motivación de estudio...



En este punto podemos observar que más de la mitad de los encuestados consideran que su motivación para estudiar español ha aumentado “bastante” o “mucho”, lo que supone que muchos de nuestros estudiantes no solo se mantienen motivados para el estudio sino que esa motivación para esforzarse y dedicar a ello su tiempo y dinero ha aumentado.

Por otro lado, alrededor del 40% de los encuestados en ambas escuelas consideran que su motivación ha aumentado “un poco” o no ha aumentado, lo que implica que tanto el centro como el profesor deben usar estrategias para lograr que esta cifra de estudiantes se reduzca. Estudiosos como Dörnyei recuerdan el papel primordial del profesor a la hora de motivar a los alumnos, considerándolo uno de sus papeles principales en la situación de aula, así como el carácter dinámico de la propia motivación, lo que permite que el docente la pueda manipular y fortalecer.

Ilustración 15 Además de ir a clase, ¿qué haces para mejorar tu español?



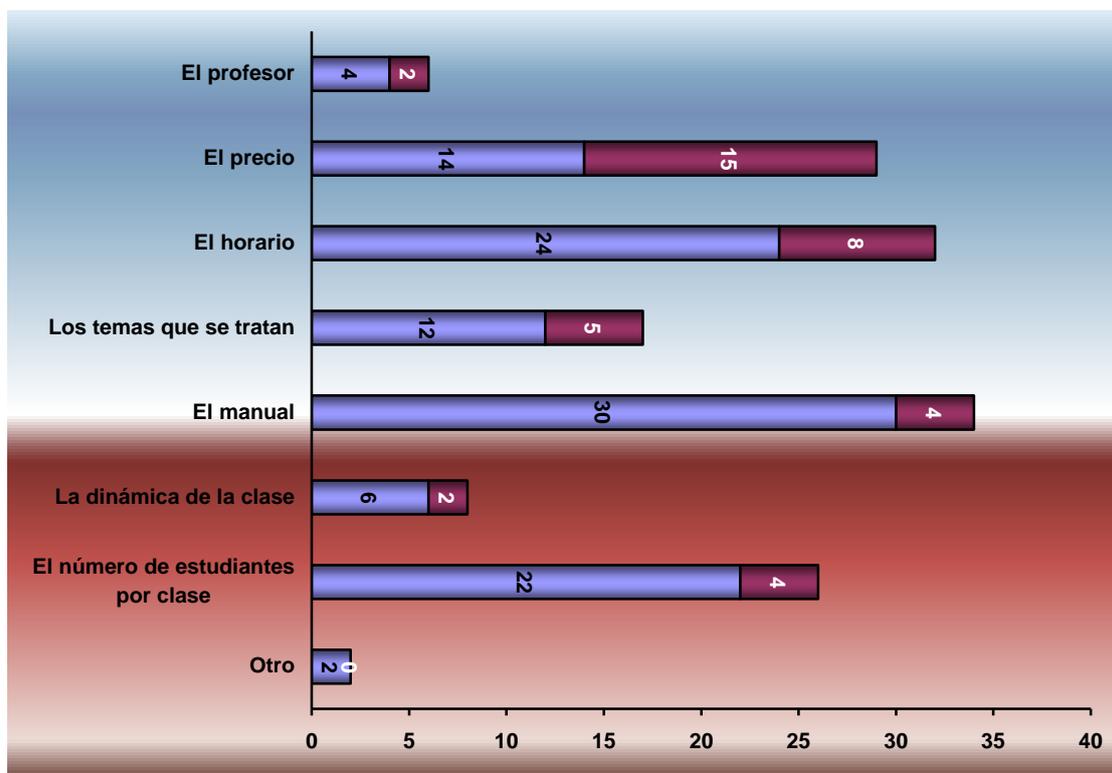
Un estudiante motivado lo está cuando demuestra con sus actos que se esfuerza y que dedica su tiempo al estudio del español, no solo asistiendo a clase y siguiendo las explicaciones de su profesor, sino sobre todo cuando se muestra como un aprendiente autónomo fuera de la clase.

En este apartado les preguntábamos a los estudiantes que actividades realizan fuera del contexto de clase para mejorar su español. Los resultados en ambas escuelas son muy similares, destacando que más de la mitad de los estudiantes encuestados ven películas o series de TV en español, seguido de la realización de actividades extras del manual de clase y la comunicación con amigos hispanoamericanos.

Con respecto al uso del cine y la TV para el estudio de español, consideramos que el objetivo de esta actividad no es fundamentalmente el estudio del español, sino más bien continuar con ese proceso de acercamiento cultural, ya que como veíamos anteriormente, el cine es uno de los factores principales que activan la motivación de estudio de español entre los japoneses. Aquí debemos destacar la buena labor cultural del Instituto Cervantes de Tokio, que ofrece constantemente numerosos ciclos de cine español y latinoamericano, todos ellos gratis y accesibles tanto a estudiantes como a

personas ajenas al centro, y cuyo aforo suele estar siempre completo. Sin duda, algunas de esas personas que se acercan al I.C. para ver una película en español se convertirán en futuros estudiantes de nuestra lengua.

Ilustración 16 ¿Qué te gustaría que mejorara en tu curso de español?



Las respuestas a esta pregunta son muy diferentes en ambas escuelas.

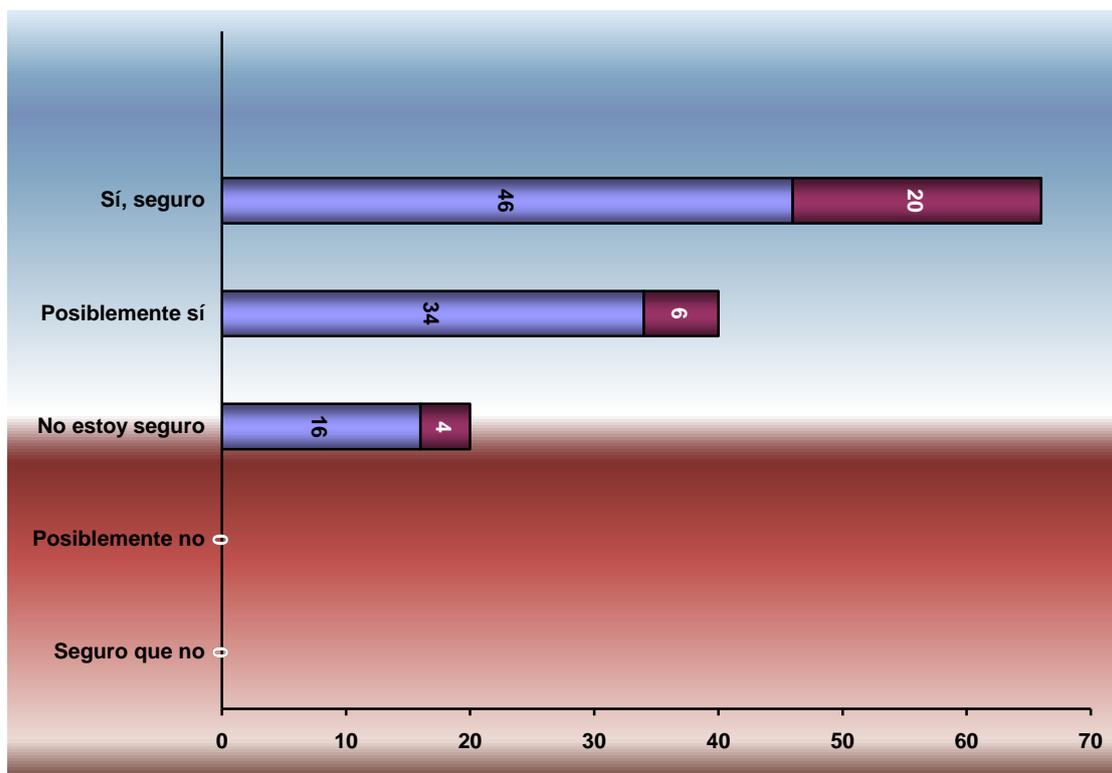
En el I.C., al 30% de los encuestados les gustaría que se cambiase el manual de estudio (*Prisma*), por cuestiones ya comentadas anteriormente. A este aspecto les siguen “el horario” y “el número de estudiantes por clase”. Las clases del Instituto Cervantes son de 1 hora y media o de 3 horas, y tienen un horario fijo, normalmente por la mañana temprano (a partir de las 9:30 más o menos) o por la tarde (fundamentalmente a partir de las 19:30). Estos horarios tan fijos y la nula flexibilidad a la hora de cancelar, cambiar clases y recuperar clases a las que no se haya podido asistir, es uno de los aspectos que menos gustan a los japoneses.

Con respecto al número de estudiantes por clase, este oscila entre los 8 estudiantes mínimos necesarios para abrir un curso y los 17 de máximo. Esta cifra es considerada excesiva por la mayoría de estudiantes, especialmente si se trata de un curso de nivel avanzado, donde los estudiantes demandan más interacción oral y una atención algo más personalizada. En una ciudad como Tokio, donde hay demasiadas personas en cualquier lugar, los estudiantes tampoco quieren llegar a una clase llena de

gente. Este punto es, sin duda, uno de los que el I.C. debería tener más en cuenta para intentar aumentar el grado de satisfacción de los alumnos y evitar que se desmotiven.

En Liberarte las respuestas son bastante diferentes: en primer lugar encontramos “el precio”. Como se comentaba en la sección 5.3 el precio de una hora en el I.C. es de 1.800 yenes, mientras que en Liberarte es de 2.650 yenes. Esta diferencia es poco importante si tenemos en cuenta que en las clases del I.C. la media de estudiantes por clase es de 12, mientras que en Liberarte es de 3. Es por ello que quizás la percepción de que Liberarte es mucho más caro se deba más bien al método de pago (cada 4 clases en efectivo, mientras que en el I.C. se hace de una vez al principio de curso y se puede usar tarjeta de crédito). Las otras opciones elegidas tienen un número de respuestas similar (el horario y los temas que se tratan) lo que hace difícil establecer generalizaciones.

Ilustración 17 ¿Crees que en cinco años continuarás estudiando español?



Por último, les preguntamos a los estudiantes si pensaban que continuarían estudiando español en cinco años, para comprobar fundamentalmente si poseían una motivación a largo plazo o veían el español como una afición pasajera. Alrededor de un 80% de alumnos de ambas escuelas respondieron que “seguro” o “posiblemente” continuarían estudiando, lo que muestra que su grado de motivación parece bastante alto, y es labor de todos los profesionales encargados de la enseñanza de español como lengua extranjera intentar lograr que el mayor número de nuestros alumnos siga estudiando español el mayor tiempo posible.

7. CONCLUSIONES

Este estudio sobre las motivaciones de los japoneses para aprender español no pretende ofrecer respuestas sino servir como punto de partida para análisis más minuciosos y completos sobre esta cuestión, para poder responder a diversas preguntas, como por ejemplo:

- Si las motivaciones de estudio de una lengua son diferentes entre los estudiantes de varios países, ¿debería adaptarse el proceso de enseñanza-aprendizaje a las mismas? Y de ser así, ¿qué aspectos del proceso de aprendizaje deben ser adaptados y por qué?

A través de esta encuesta hemos podido comprobar que los estudiantes japoneses tienen unas motivaciones de estudio fundamentalmente de acercamiento cultural, o al menos estas motivaciones se activan, en gran medida, gracias a determinados aspectos culturales. Estos se ven reflejados en pocas ocasiones en sus estudios de español, por lo que sería conveniente analizar cuáles y cómo se podrían incluir en el currículum de centro dependiendo del contexto de enseñanza-aprendizaje.

- Los temas y actividades que trabajamos en clase, ¿realmente interesan a nuestros alumnos? ¿Incluimos a estos en la toma de decisiones con respecto a lo que se hace en la clase? William y Burden (1997) realizan diversas sugerencias para aumentar la motivación, entre las que se incluyen la discusión con los alumnos de las actividades a realizar, así como la implicación de estos en la toma de decisiones y en el planteamiento de metas relacionadas con el aprendizaje de idiomas²⁵. Por su parte, Dörnyei, dentro de sus 35 estrategias para activar, mantener y promover la motivación, también habla de hacer el material relevante para los alumnos, usando técnicas de análisis de necesidades para descubrir los temas, intereses, metas y objetivos específicos de nuestros estudiantes, además de fomentar su implicación en este proceso. ¿Estamos realizando todo esto ya no solo en academias de lenguas, sino en instituciones tan importantes como el Instituto Cervantes o las universidades?

²⁵ Alarcón, P. (2005)

Unido a este punto, ¿los manuales que estamos usando son los más adecuados para el tipo de alumnado que tenemos? ¿Se ha hecho un análisis pormenorizado de necesidades, objetivos, intereses y gustos de los estudiantes antes de la elección del manual? Y si notamos que este es rechazado o no es del gusto de gran parte del alumnado, ¿se debe cambiar o se debe imponer a los alumnos que continúen estudiando con él?

- Por otro lado, hemos visto que autores como Dörnyei le otorgan al profesor un papel preponderante a la hora de motivar a los alumnos. Habla de estrategias como hacer el aprendizaje ameno y divertido, o presentar las actividades de una manera motivadora. ¿Estamos haciendo esto en nuestras clases? Especialmente relevante nos parece la necesidad de que el propio docente esté motivado cuando enseña e intenta transmitir esa motivación a sus alumnos. ¿Estamos motivados cuando enseñamos?
- A nivel de centro, hay muchas cuestiones a tener en cuenta. Sería importante saber si el centro se adapta a las necesidades de gran parte de los estudiantes, o si por el contrario son los estudiantes los que se adaptan a las “necesidades” del centro. ¿Hasta qué punto se puede establecer un equilibrio entre las necesidades de ambas partes?

En el caso que hemos tratado, tenemos una escuela de idiomas como Liberarte, que se adapta lo más posible a las demandas de los estudiantes, lo que sin duda afecta a cuestiones de currículum, niveles dentro de las clases, cohesión del grupo, etc., pero tiene muchas ventajas para los alumnos, sobre todo a niveles de flexibilidad y condiciones de estudio. El caso del I.C. es todo lo contrario: garantiza un currículum y unas condiciones lectivas a cambio de una flexibilidad y poder de decisión prácticamente nulas por parte del estudiantado. ¿Debería el I.C. adaptarse a las condiciones del entorno lo más posible o mantener una política de trabajo independiente de ellas?

- Otro aspecto interesante sería saber cómo podemos mejorar los cursos de español que impartimos. Aquí nos podríamos preguntar qué aspectos demandados por los alumnos pueden ser objeto de mejora y cuáles son innegociables. Si los alumnos protestan por el manual, ¿debería cambiarse aun

después de un análisis del entorno y de necesidades? Si el sistema de enseñanza resulta demasiado comunicativo, ¿debería adaptarse a lo que piden nuestros estudiantes o por el contrario, que nuestros estudiantes se adapten a él?

En resumen, el objetivo de este trabajo era analizar el contexto de la motivación del aprendizaje de español en la enseñanza no reglada en Japón, usando para ello las reflexiones aportadas por los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio y de una academia llamada Liberarte. Los datos y conclusiones del mismo podrían ayudar a los docentes de ELE en Japón a plantearse y tratar de dar respuesta a numerosas cuestiones acerca del papel de la motivación en sus clases y en sus estudiantes, y a los profesores de ELE fuera de Japón a que no olviden la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje de una L2.

Como comenta Joy Reid (en Arnold, 1999) nuestro conocimiento es todavía muy limitado en el amplísimo campo del aprendizaje de lenguas, por lo que se necesita mucha más investigación. El aprendizaje de español es ya un fenómeno mundial, que se extiende a gran velocidad por países muy lejanos geográfica y culturalmente, como demuestra la apertura de Institutos Cervantes en Tokio, Sydney, Pekín o Kuala Lumpur. Saber qué motiva a personas de lugares tan distantes a aprender nuestro idioma, y cómo podemos ayudarles para que esa motivación perdure se convierte en una labor imprescindible, y por eso, necesitamos más y más investigación en todos los contextos y entornos donde se enseñe español.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Abio Vírsida, G. 2004. “Motivación y aprendizaje de español como lengua extranjera”. Universidad Federal de Alagoas, Alagoas. [Presentación disponible en <http://www.slideshare.net/tabano/motivacion-1547818>]
- Alarcón, P. 2005. “La motivación en los métodos de ELE”. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. [Memoria de máster disponible en Internet en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml>]
- Arnold, J. 1999. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª ed. Nueva Jersey, Prentice Hall Regents.
- Cañas Campo, A. 2006. “El español en Japón”. *Anuario 06-07 del Instituto Cervantes*. [Documento de Internet disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_27.pdf]
- Dörnyei, Z. 1994. “Motivation and motivating in the foreign language classroom”, *Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- Dörnyei, Z. y Otto, I. 1998. “Motivation in action: “A process model of L2 motivation”. *Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4*. Thames Valley University. [Artículo disponible en Internet en <http://eprints.nottingham.ac.uk/39/>]
- Dörnyei, Z. 2006. “Researching L2 Motivation: Towards Combined Quantitative-Qualitative Paradigms”. Universidad de Nottingham, Nottingham.

[Presentación en Internet disponible en

<http://www.slideshare.net/cupidlucid/dornyei-presentation>]

- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 2001. “Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher”. (Artículo en Internet enlazado a http://en.wikipedia.org/wiki/Motivation_in_second_language_learning)
- Gómez Bedoya, M. 2008. “El aprendizaje en la tercera edad: una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio”. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. [Memoria de máster disponible en Internet en <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MariaGomezBedoya.shtml>]
- Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. 2008. “El mercado de la enseñanza del español en Japón”. Tokio, Oficina económica y comercial de la Embajada de España en Tokio. [Documento de Internet disponible en http://www.icex.es/icex/cda/controller/pageICEX/0,6558,5518394_5596400_5547593_4078461_499_-1_p5712609,00.html]
- Pérez Puente, E. M. 2006. “Las Webquest como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)”, Barcelona, Universidad de Barcelona. [Tesis doctoral disponible en Internet en http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0226108-110146//04.EMPP_CAP_4.pdf]
- Williams, M. y Burden R.L. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press (trad. esp., 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press).