



EL APRENDIZAJE EN  
LA TERCERA EDAD.  
UNA APROXIMACIÓN EN  
LA CLASE DE ELE:

Los aprendientes mayores japoneses en  
el Instituto Cervantes de Tokio

Autora:

María Gómez Bedoya

Tutores:

Óscar Navajas Corral  
Alicia Martínez Crespo

Memoria del Máster de  
Español como Lengua Extranjera

Marzo 2008

*La lengua es poder, construye y deconstruye.  
Es memoria, nos da el pasado, relata nuestro  
presente y edifica nuestro futuro.  
La lengua es creación, es pensamiento, es vida.  
Y el compartirla y amarla nos ayuda a cruzar la  
frontera de la incomprensión.*

### **DEDICATORIA**

*A mi abuela Oliva*

### **AGRADECIMIENTOS**

A mis tutores: a Alicia por sus prudentes y acertados comentarios, y a Óscar, por toda su ayuda, consejos y ánimo, por creer en mí y por sentir este proyecto tan suyo como mío.

A los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio y a mis compañeros que han colaborado y me han animado durante todo este proceso, y en especial a Shouchan, por sus lecturas, traducciones y por su infinita paciencia.

A mi abuela Oliva y a todos nuestros mayores, de quienes tenemos tanto que aprender.

Y a mi familia, por estar siempre a mi lado sin importar la distancia.

## ÍNDICE

|  | Página |
|--|--------|
| PRIMERA PARTE  |        |
| 1. Introducción.....   | 6      |
| 1.1 Estado de la cuestión.....   | 6      |
| 1.2 Hipótesis de trabajo y propuesta de desarrollo.....                | 8      |
| SEGUNDA PARTE  |        |
| 2. La tercera edad en el mundo actual.....                             | 10     |
| 2.1 Punto de partida. Nuestra sociedad.....                            | 10     |
| 2.2 La revolución de la longevidad.....                                | 11     |
| 2.2.1 La postmodernidad y sus consecuencias.....                       | 11     |
| 2.2.2 La era de la longevidad.....                                     | 14     |
| 2.3 Características generales. ¿Qué se considera tercera edad?.....    | 16     |
| 2.3.1 Terminología.....  | 16     |
| 2.3.2 El envejecimiento en las personas mayores.....                   | 20     |
| 2.3.3 Consideraciones.....   | 23     |
| 2.4 Un nuevo grupo social, unas nuevas necesidades.....                | 24     |
| 2.4.1 Ejemplos de cambios en las sociedades.....                       | 25     |
| 2.4.2 Medidas.....   | 27     |
| TERCERA PARTE  |        |
| 3. Los aprendientes mayores.....                                       | 30     |
| 3.1 Teorías sobre el aprendizaje y aprendizaje en la tercera edad..... | 31     |
| 3.2 El aprendizaje en la tercera edad.....                             | 34     |
| CUARTA PARTE   |        |
| 4. El aprendizaje de lenguas extranjeras.....                          | 39     |
| 4.1 Teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.....           | 39     |
| 4.1.1 Adquisición versus aprendizaje.....                              | 40     |
| 4.1.2 Antecedentes.....  | 40     |
| 4.1.3 La competencia comunicativa.....                                 | 41     |
| 4.2 La adquisición de segundas lenguas.....                            | 42     |
| 4.3 Factores individuales en el proceso de aprendizaje.....            | 45     |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.3.1 | La aptitud.....                                   | 46 |
| 4.3.2 | Las estrategias y los estilos de aprendizaje..... | 48 |
| 4.3.3 | La actitud.....                                   | 53 |
| 4.3.4 | La ansiedad.....                                  | 55 |
| 4.3.5 | La edad.....                                      | 58 |
| 4.3.6 | La motivación.....                                | 61 |
| 4.3.7 | Recapitulación.....                               | 63 |

## QUINTA PARTE

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 5.      | Caso de estudio: Los aprendientes mayores en el IC de Tokio.....        | 64  |
| 5.1     | Breve aproximación a Japón.....   | 64  |
| 5.1.1   | Contexto geográfico.....  | 65  |
| 5.1.2   | Historia.....   | 66  |
| 5.1.3   | La lengua japonesa.....   | 69  |
| 5.1.4   | Tradición y cultura.....  | 71  |
| 5.1.4.1 | Una reflexión sobre el término cultura.....                             | 71  |
| 5.1.4.2 | La idiosincrasia japonesa.....  | 72  |
| 5.1.5   | Educación.....  | 77  |
| 5.1.6   | La enseñanza de lenguas extranjeras.....                                | 79  |
| 5.1.7   | El español en Japón.....  | 80  |
| 5.1.7.1 | Por qué español.....  | 82  |
| 5.1.8   | Los aprendientes mayores de ELE japoneses.....                          | 83  |
| 5.2     | Objetivos de investigación.....   | 85  |
| 5.2.1   | Por qué adultos mayores.....  | 86  |
| 5.3     | Metodología.....  | 87  |
| 5.4     | Contexto de enseñanza-aprendizaje: El Instituto Cervantes de Tokio..... | 89  |
| 5.5     | Análisis e interpretación de datos.....                                 | 93  |
| 5.5.1   | El cuestionario de profesores.....                                      | 93  |
| 5.5.1.1 | Datos personales y experiencia de ELE.....                              | 94  |
| 5.5.1.2 | El proceso enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio.....                 | 95  |
| 5.5.1.3 | Los adultos mayores en el IC de Tokio.....                              | 99  |
| 5.5.1.4 | Resumen de la interpretación de datos.....                              | 107 |
| 5.5.2   | El cuestionario de alumnos.....   | 109 |
| 5.5.2.1 | Datos personales.....   | 111 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.5.2.2 El aprendizaje del español, relacionado con la motivación, el uso,<br>el estilo de aprendizaje, las facilidades y dificultades..... | 113 |
| 5.5.2.3 Creencias relativas al profesor de ELE.....   | 122 |
| 5.5.2.4 Actitud y preferencias sobre la enseñanza de ELE en general y<br>sobre el Instituto Cervantes de Tokio en particular.....           | 123 |
| 5.5.2.5 Consideraciones sobre la edad.....  | 127 |
| 5.5.2.6 Resumen de la interpretación de datos.....  | 130 |

## SEXTA PARTE

|   |     |
|---|-----|
| 6. Conclusiones.....                        | 132 |
| 6.1 Consideraciones.....                    | 133 |
| 6.2 Conclusiones del estudio realizado..... | 133 |
| 6.3 Sugerencias para futuros estudios.....  | 136 |
| 7. Bibliografía.....                        | 138 |
| 8. Apéndices.....                           | 136 |
| 8.1 El cuestionario de profesores.....      | 147 |
| 8.2 El cuestionario de estudiantes.....     | 155 |

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 *Estado de la cuestión*

Según la Organización de las Naciones Unidas, se ha calculado que entre el año 2000 y el 2050 la esperanza de vida mundial aumentará de 65 a 75 años. De hecho, una publicación de la Academia Médica de Harvard<sup>1</sup>, revela que cuanto más años vive una persona, mayor es su esperanza de vida, pues ya ha pasado algunos de los peligros de las generaciones más jóvenes, como la mortalidad infantil, o la muerte por razones de violencia o accidentes de tráfico. En la primera mitad del siglo XX, el porcentaje mundial de jóvenes y ancianos estaba prácticamente igualado. En los próximos cincuenta años, las estimaciones apuntan a que la población mundial de más de 60 años aumentará del 10% al 21%, mientras que la proporción de menores de 14 años disminuirá del 30% al 20%, y la población juvenil del 18% al 14% de la totalidad mundial.

Con el aumento de la esperanza de vida, desde los años cincuenta se ha venido estudiando e investigando sobre la población de la tercera edad y su situación dentro de las sociedades actuales. Los avances de las neurociencias, relacionados con los procesos cognitivos y de aprendizaje en los sesenta, permitieron posteriores investigaciones en disciplinas como la medicina, la psicología o la pedagogía. Estos avances han posibilitado importantes revisiones sobre conceptos como la incapacidad del aprendizaje a partir de una determinada edad, el declive de la inteligencia, o la importancia del envejecimiento psicológico en las capacidades de los aprendientes mayores.

El aprendizaje en la tercera edad se empezó a considerar científicamente en los años 70, cuando desaparece la *formación permanente* y se da paso a la *educación permanente* y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es en este momento (1973), cuando Pierre Vellas, un profesor de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse, Francia, pone en funcionamiento la primera universidad para la tercera edad, con el objetivo de facilitar el acceso a la cultura y al conocimiento a los adultos mayores. A partir de

---

<sup>1</sup> [http://www.health.harvard.edu/press\\_releases/average-life-expectancy.htm](http://www.health.harvard.edu/press_releases/average-life-expectancy.htm)

entonces, se empiezan a crear universidades y programas para mayores destinados a ofrecer formación y reconocer las necesidades de este grupo de población.

En las últimas décadas, desde diferentes organismos e instituciones nacionales e internacionales, se han venido organizando programas, jornadas y eventos relacionados con la tercera edad, en general, y con la educación permanente en particular. Acciones como el Año Internacional de las Personas Mayores (1999), o planes como los encuentros nacionales de programas universitarios de mayores, conferencias internacionales sobre la educación de adultos, el programa Grundtvig, la red Talis, la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad, el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento (2002) o el Plan de Acción de la Asamblea Mundial, son ejemplos del reconocimiento de nuestros mayores como eje principal de las sociedades actuales y futuras.

Sin embargo, existen varios foros de debate y discusiones abiertas relacionadas con el tema. Por una parte, los adultos mayores comprenden un grupo de población sumamente heterogéneo, fruto de diversas experiencias y trayectorias vitales, y difíciles de homogeneizar en cuanto a características, situaciones sociales o necesidades educativas específicas; aparecen, por tanto, discrepancias en el campo educativo referidas a formas de evaluación, programas de integración o segregación, consideraciones en edades de comienzo y finalización de estudios, motivaciones, intereses o utilidad posterior de los conocimientos aprendidos.

Por otra parte, y a pesar del triunfo de la longevidad en el siglo XX, todavía existe en la actualidad ese miedo y resistencia a la vejez, cargado de prejuicios hacia lo que este periodo de la vida supone. Especialmente en las sociedades occidentales modernas, donde el culto a la belleza etérea y a lo considerado reciente y lozano está la orden del día, la ancianidad se sigue viendo como una etapa de decadencia y marchitez, temida por las generaciones anteriores, frente a lo cual sus miembros se ven indefensos y rechazados.

El trabajo por la educación en la tercera edad supone el reconocimiento de la calidad de vida y la autonomía de las personas mayores, creando un espacio de diálogo intergeneracional y permitiendo el reconocimiento de la competencia y validez de este

grupo social, a través de diversos programas y cursos, elaborados para favorecer su bienestar e integración social.

Dentro de las disciplinas de formación de los aprendientes mayores, existen numerosas personas que estudian segundas lenguas, bien como segmentos de específicos programas de adultos mayores, o bien en cursos, de inmersión o no, como parte de un grupo mixto de estudiantes. El estudio de idiomas es particularmente popular debido al plurilingüismo y multiculturalismo característico de las sociedades actuales. En particular, el estudio del español como segunda lengua está en pleno apogeo; el importante número de países hispanohablantes, el uso del español como una de las lenguas de comunicación internacional, o la creciente población, desde hace ya varias décadas, de hispano-parlantes en Estados Unidos, son algunas de las razones del creciente interés actual tanto por la lengua como por la cultura hispana.



## 1.2 *Hipótesis de trabajo y propuesta de desarrollo*

Partiendo de una rigurosa lectura de la bibliografía sobre el tema de investigación, la presente memoria pretende analizar las características de los aprendientes mayores en la sociedad actual, y profundizar en el aprendizaje de ELE en la tercera edad. Particularmente, se pretende analizar el caso de los aprendientes mayores en Japón, y en concreto el caso de los aprendientes mayores del Instituto Cervantes en Tokio, a través de la recogida de datos empíricos de todos los estudiantes del centro y de los propios profesores, relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se contrastará e interpretará, para poder analizar los elementos diferenciadores de los estudiantes de la tercera edad.

El proceso para la elaboración de la memoria se compondrá de las siguientes fases:

- Revisión bibliográfica y consulta de archivos sobre el estado actual del tema de investigación.
- Elaboración de las encuestas y recogida de datos.
- Resultados y conclusiones.

## **2. LA TERCERA EDAD EN EL MUNDO ACTUAL**

### *2.1 Punto de partida. Nuestra sociedad*

La sociedad actual se caracteriza por la transformación, la rapidez y los procesos de cambio. Vivimos en un mundo marcado por los descubrimientos científicos y técnicos, donde la supervivencia implica la adaptación diaria a nueva información, nuevas tendencias, nuevas formas de vida, en un tiempo récord.

La revolución de las comunicaciones permite que la información sea global y esté al alcance de todos. Cada vez nos planteamos menos cómo es posible hablar con nuestro amigo australiano mientras él cena en Melbourne y nosotros desayunamos en Londres, o que una exposición de arte moderno de Filadelfia llegue a Tokio y tenga la misma aceptación y buena crítica que en el estado de la piedra angular. Nuestros coetáneos son realmente personas de nuestra edad en cualquier parte del planeta, con las que compartimos gustos, aficiones, modos de vida y formas de pensar. No nos sorprende que se pueda convocar una marcha mundial para la defensa de los derechos de las mujeres, ni tampoco que la malaria ya no sea una enfermedad incurable.

Este tiempo “genómico”<sup>2</sup>, y gracias a los descubrimientos de genes asociados con enfermedades, hace que se prevea la cura de la diabetes, el cáncer, la esquizofrenia, y otros males mundiales causantes de tantas muertes anuales; es por esto que la era actual se conoce también como era “genómica”.

Por otra parte, la era actual es también la era del consumo, de la crisis ambiental, de las desigualdades socioeconómicas y de la violencia. La dimensión personal está totalmente independizada de la dimensión social. Los individuos son cada vez más individuos, más individuales y claman su independencia, el poder sentirse autosuficiente, desvinculándose de sociedades anteriores basadas en el intercambio entre generaciones y la estabilidad sustentada por los saberes del pasado y la historia de los pueblos. Paradójicamente, la dependencia externa aumenta, así como el valor de la aceptación social y el reconocimiento personal, que se basa en ser considerado y sentirse miembro

---

<sup>2</sup> Término referente a los importantes logros biológicos a partir del Proyecto Genoma Humano (PGH).

del cambio social, de la creación de representaciones y valores que desembocan en significados, los cuales constituyen las formas actuales de existencia.<sup>3</sup>

## 2.2 *La revolución de la longevidad*

La revolución de la longevidad es el resultado de los adelantos médicos y tecnológicos del siglo XX, unidos a un incremento de la natalidad a principios del siglo XXI, y a un importante descenso de la misma en los últimos años, y que llega hasta la actualidad. Como hemos comentado previamente, estos factores han dado paso a un aumento de la calidad y esperanza de vida, lo que dota a los adultos mayores de una importancia especial, sin precedentes, tanto a nivel económico, como social, educativo y humano.

Sin embargo, en la “edad de la revolución de la longevidad”, paradójicamente, los ancianos son una fuerza social desvalorada. La sociedad del siglo XXI ha dado prioridad a los saberes y conocimientos del presente, desestimando la historia y la aportación de la experiencia ligada a nuestros mayores. Un estudio de la socióloga M<sup>a</sup> Julieta Oddone<sup>4</sup>, sobre la imagen de la vejez en los libros de texto escolares argentinos, demuestra que entre 1960 y 1995, las imágenes de los ancianos como transmisores de valores culturales y sociales en los textos escolares, son ahora reemplazados por imágenes de generaciones más cercanas a los niños, como padres, tíos o hermanos mayores, debilitando el rol social de los adultos mayores y relegando su papel a la exclusiva figura de abuelos.

Este conflicto no es aislado sino que nace de la crisis de las sociedades modernas, lo que la filosofía pragmática<sup>5</sup> ha calificado como la era postmoderna.

### 2.2.1 *La postmodernidad*

---

<sup>3</sup> George Herbert Mead, filósofo y psicólogo estadounidense (1863-1931) subraya la importancia de la creación de la identidad personal en relación con la interacción de los individuos y la influencia de la opinión y aceptación social en el concepto que cada individuo tiene de sí mismo.

<sup>4</sup> María Julieta Oddone es doctora en Sociología e investigadora en Universidad de Buenos Aires. Actualmente es presidenta del Foro Nacional de Docentes Universitarios e Investigadores en temas de Envejecimiento y Vejez en Argentina, y coordinadora del Programa de Envejecimiento y Sociedad en la FLACSO.

<sup>5</sup> La filosofía pragmática surgió en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, y se basa en que nuestras ideas tienen valor en cuanto a la consecución práctica que surge de ellas. Algunos filósofos pertenecientes a esta corriente son Charles Pierce, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Karl Popper, o Fernando Savater.

La postmodernidad o el posmaterialismo, como se ha denominado en sociología<sup>6</sup>, es un término que ha despertado grandes controversias, empezando por su propia significación.

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), *la posmodernidad es el movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social*. En su vertiente más social, este término se identificó a principios de los años 70, y se popularizó con la aparición de *La condición posmoderna: informe sobre el saber* (1979), escrito por Jean François Lyotard<sup>7</sup>, a quien se le considera como uno de los padres del postmodernismo. Esta visión neobarroca o postindustrial de la realidad se antepone a su predecesora, la modernidad, con sus corrientes positivistas y marxistas, y que puede definirse como ciencia y razón. La postmodernidad replantea cualquier concepto anterior, huye de la sistematización y los fundamentos teóricos universales, lo que supone la pérdida de los valores anteriores y el establecimiento de una nueva percepción humana, en la que *los principios lógicos se difuminan, la razón se emancipa y lo apócrifo se hermana con lo oficial* (Vásquez, 2005: 19). La segunda guerra mundial fue un golpe duro para la sociedad en el mundo entero y supuso el derrumbamiento moral y la aparición de los movimientos radicales que pretendían romper con todo lo establecido. Es aquí donde nace una mentalidad de cinismo hacia la realidad establecida, que cuestiona y critica los valores hasta entonces establecidos. En palabras de Vásquez (2005: 20):

“Desde un determinado punto de vista, la “revolución de la postmodernidad” aparece como un gigantesco proceso de pérdida de sentido que ha llevado a la destrucción de todas las historias, referencias y finalidades. En el momento postmoderno el futuro ya ha llegado, todo ha llegado ya, todo está ya ahí. No tenemos que esperar ni la realización de la utopía ni un momento apocalíptico. La fuerza explosiva ya ha irrumpido en las cosas. Ya no hay nada que esperar”. [...]

---

<sup>6</sup> Ronald Inghart es profesor de Ciencias Políticas y Director de programa en el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Michigan. Creador del término postmaterialismo, defiende que los valores de la actualidad están inmersos en actitudes contrarias a las normas sociales y religiosas. Los valores postmaterialistas dan prioridad a la expresión individual y la calidad de vida dentro del núcleo social, desacreditando los valores tradicionales conocidos hasta el momento.

<sup>7</sup> Jean-François Lyotard, filósofo francés (1924-1998), es uno de los representantes del postmodernismo. En su obra *La Condición posmoderna* (1979), destaca, entre otros, la caída de los valores universales, las transformaciones de las sociedades modernas y la crisis de legitimidad en las democracias del tardo-capitalismo.

La idea de progreso, tan acorada en el siglo XIX, se derrumba con el fin de la guerra. La era posmoderna, conlleva “el fin de los grandes relatos, es decir, de los grandes sistemas de interpretación que pretendían dar cuenta de la evolución del conjunto de la humanidad y que no lo han logrado.” (Augé, 1993). Grandes pilares, como la religión o la fe, pierden su privilegiada categoría, la significación de antaño. Todo pasa muy deprisa, o lo parece; el mundo se acelera impulsado por el boom económico de los 60, nace la sociedad de consumo y la globalización, y los antiguos valores son sustituidos por la cultura pop y las filosofías del día a día, de lo cotidiano. El tiempo pierde valor o como escribe Augé, “la historia se acelera”.

“Las personas de mi edad conocieron en su infancia y en su adolescencia la especie de nostalgia silenciosa de los antiguos combatientes que parecía decirnos que ellos eran los que habían vivido la historia (¡y qué historia!), y que nosotros no comprenderíamos nunca verdaderamente lo que eso quería decir. Hoy los años recientes (...) se vuelven historia tan pronto como hicieron su aparición.” (Augé, 1993).

La postmodernidad da lugar a la creación de culturas postfigurativas<sup>8</sup>, que a su vez originan la aparición de brechas generacionales. Este distanciamiento entre generaciones es lo que ha provocado nuevos esquemas sociales, dentro de los cuales el papel de la tercera edad se desvaloriza y pierde visibilidad.

En la modernidad, la edad y la experiencia fueron criterios fundamentales para el establecimiento de la estructura social y la adquisición de roles sociales. José Yuni, en su artículo *Envejecimiento y cambio cultural: tramas y configuraciones emergentes*, lo explica de la siguiente forma:

“El modo de organización social estructurado mediante roles asociados a la edad cronológica, hizo que ésta adquiera un valor de edad social. Diferentes momentos de la edad cronobiológica pasaron a tener valores sociales diferenciados. La conocida afirmación “hay una cosa para cada edad” es la condensación en el sentido común del isomorfismo entre edad y roles sociales. Las instituciones de la naciente sociedad moderna se organizaron según la lógica de la estratificación etaria de acuerdo con una secuenciación que ofrece y demanda recursos diferentes a cada grupo de edad. Así, la

---

<sup>8</sup> Mead (1970).

infancia y la adolescencia constituirían la etapa de formación, la adultez suponía compromiso en la producción y reproducción biológica y cultural; y la ancianidad era la etapa del retiro, del apartamiento, el confinamiento a una especie de limbo social para el cual la Modernidad no pudo definir un lugar y una identidad más o menos uniforme. Por su parte, a través del ciclo vital los sujetos debían ajustarse a los diferentes roles prescritos para cada edad cronológica.” (Yuni, 2007: 67)

En la era del presente, de lo fresco y lo que no dura, la vejez parece haber sido privada de su protagonismo y dotada de nuevos significados relacionados con el abandono de la importancia social y la actividad. La sociedad del cambio parece querer pasar por alto su relación con el pasado.

Sin embargo, no debemos olvidar que nos encontramos en la era de la longevidad, y de una forma u otra esto convierte a los adultos mayores en los verdaderos protagonistas de nuestro tiempo. Hoy la jubilación ya no marca un periodo de descanso y preparación para la última etapa de la vida, ni mucho menos. La extensión de vida viene acompañada por una extensión de la conservación de la capacidad y fuerza física, lo que desemboca en un aumento de la productividad de las personas mayores, que ya no participan en esta etapa de su vida como simples espectadores, sino como miembros sociales activos. Como dice Julián Marías, “El adulto mayor es un hombre de este tiempo, un hombre que tiene proyectos, que tiene futuro, que tiene esperanza”.

### *2.2.2 La era de la longevidad*

La revolución de la longevidad se presenta como el mayor de los legados que ha dejado el siglo XX, cuyas principales causas son el descenso de la mortalidad general y la mortalidad infantil en particular, y el tratamiento de las enfermedades relacionadas con la vejez. Así como el siglo XIX se caracterizó por una alta natalidad y una alta mortalidad, en las últimas décadas del siglo pasado, la humanidad experimentó grandes avances en la medicina gerontológica, lo que propició el aumento de la esperanza de vida. El descenso de la natalidad en los países desarrollados es otra de las razones de esta revolución.

Según las Naciones Unidas, el número de personas mayores de sesenta años, que rondaba los doscientos millones en 1950, se calcula que amentará a 1200 millones en el año 2025, lo que supone un incremento de 8 al 14%. Por primera vez en la historia, se

contará con más población mayor de sesenta años que menor de catorce en el año 2047, concretamente se calcula que habrá casi 2000 millones de personas mayores, que supone más del 33% de los 6000 millones de habitantes en el mundo, y son los países desarrollados los que están experimentando este crecimiento a mayor velocidad.

Hoy en día una de cada 9 personas tiene más de 60 años, lo que la ONU proyecta que para el año 2050 será una de cada 5, y para el 2150, una de cada 3.<sup>9</sup> En zonas muy desarrolladas, sin embargo el número de niños ya era menor que el de ancianos en 1998.

El departamento de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas, en su revisión del año 2006<sup>10</sup>, explica que la transición demográfica es la responsable de este crecimiento tan acelerado que la población mundial experimentó en el siglo XX, así como los cambios en la distribución de la edad asociados a este desarrollo. Una transición demográfica empieza generalmente con un descenso de la mortalidad, lo que desemboca en una esperanza de vida mayor, especialmente entre los más pequeños, los niños, que son los mayores beneficiarios del descenso del riesgo de muerte que se experimenta cuando la mortalidad es alta. Como consecuencia, el crecimiento de la población se acelera y la proporción de niños (de 0 a 14 años) aumenta, lo que desemboca en un rejuvenecimiento de la estructura etaria de la población. En respuesta a estos cambios, la natalidad decrece ante el sentimiento general de los padres, que consideran que pueden asegurar la supervivencia del número de hijos que desean aunque este número sea menor. Estas reducciones sustanciales de la natalidad reducen el número de nacimientos y por tanto, la proporción de niños, lo que desencadena el envejecimiento de la población. Con el tiempo, si la disminución de la natalidad y mortalidad continúan, hacen que se refuerce más y más el proceso del envejecimiento poblacional, puesto que, el decline de la natalidad y la mortalidad acaban provocando no solamente un decrecimiento del número de nacimientos y la proporción de niños, sino también de personas jóvenes y adultas en edad de trabajar. Además, el aumento de la esperanza de vida acelera el crecimiento de la proporción de adultos mayores en mayor medida que el crecimiento de los jóvenes o los adultos. Como se observa en los gráficos, el porcentaje de personas mayores en los países desarrollados es más alto que en los países en desarrollo, pero en estos países menos desarrollados, el ritmo del envejecimiento es más

---

<sup>9</sup> ONU. Population Ageing, (2006:1).

<sup>10</sup> [http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/wpp2006\\_ageing](http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2006/wpp2006_ageing).

acelerado, y por tanto, el cambio de una sociedad joven a una sociedad vieja se dará en un periodo menor de tiempo.

El crecimiento de la población de adultos mayores trasciende aún más si se considera que el número de adultos mayores de 80 años, crece a un ritmo aún más rápido que cualquier otro segmento de la población. El número de “viejos-viejos” se estima que se cuadruplica en los próximos años, pasando de 88 millones, en el año 2005, a 402 millones en el 2050. Esta situación se agrava en Asia, continente que aumentará en 199 millones su porcentaje de ancianos mayores de 80 años, lo que supone que en el año 2050 el 59% de este segmento de la población vivirá en el continente asiático.

La importancia que cobra la tercera edad en la actualidad es reciente y tiene consecuencias todavía desconocidas. El análisis de diferentes aspectos relacionados con este grupo social y las personas que lo integran, puede ayudar a interpretar y describir los datos expuestos hasta el momento. En el campo de la educación, las posibilidades son infinitas, y tantos gobiernos como organismos nacionales e internacionales llevan años desarrollando planes y propuestas sobre este tema. Este estudio pretende aportar información relacionada con el aprendizaje de adultos mayores, concretamente japoneses y estudiantes de español como lengua extranjera, pero también busca crear una reflexión sobre las posibilidades de los estudiantes de la tercera edad y su situación respecto a otros miembros de la comunidad educativa y social.

### *2.3 Características generales. ¿Qué se considera tercera edad?*

“Advertid, hijo mío, que son las canas adonde hace asiento la agudeza y la discreción”.

*Miguel de Cervantes (La comedia entretenida)*

#### *2.3.1 Terminología*

La definición genérica de la tercera edad se basa en el mismo grupo de personas, retiradas de la vida activa laboral, alrededor de los sesenta o sesenta y cinco años. Sin embargo, existen ciertos matices en la concreción del término, dependiendo del organismo o el autor que lo refiera.



La tercera edad corresponde, según la RAE, a la *ancianidad, o último periodo de la vida*. Por lo general, esta definición hace referencia al grupo de personas mayores de 65 años jubiladas o no, independientemente de su condición física o social. Cronológicamente, algunos psicólogos<sup>11</sup> prefieren distinguir entre adultos mayores y ancianos, considerando como adultos mayores a las personas entre 55 y 75 años, y ancianos o viejos a los que se acercan a los 80 y más. La ONU, en cambio, utiliza el término de adultos mayores para referirse a las personas de 60 años o más<sup>12</sup>.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), *una persona es considerada mayor cuando alcanza la edad de 60-65 años, independientemente de su historia clínica y situación particular*<sup>13</sup>.

La profesora Claudia Angélica Alcáraz Murguía<sup>14</sup>, en su artículo *Un verano a plenitud*, explica algunos términos relacionados con la tercera edad y los adultos mayores de la siguiente forma:

“Una de las palabras más conocidas es **viejo**<sup>15</sup>, que se define de la siguiente manera de acuerdo con el diccionario terminológico de ciencias médicas: *edad senil, senectud, periodo de la vida humana, cuyo comienzo se fija comúnmente a los sesenta años, caracterizado por la declinación de todas las facultades*. Asimismo Séneca citado por Sánchez (1990), tenía una opinión más equilibrada de la vejez, describiéndola como la edad avanzada llena de satisfacciones, señalando que la verdadera vejez no se relaciona con los años y sí con la sabiduría. Ortiz (2003) menciona que la vejez es un concepto ambiguo, que es el último estado en el proceso vital de un individuo, este concepto define a un grupo de edad o generación que comprende a un segmento de los individuos más viejos de una población.

Para los siguientes autores citados por Sánchez (1990) el concepto de vejez se define de la siguiente manera: para Galeno, la vejez era de naturaleza intrínseca y se encontraba en el mismo proceso generativo, vinculando así el desarrollo y la decadencia de la persona humana. Erasmo, en el siglo XVI, concebía la vejez como una carga, considerando que la locura era el único remedio contra la vejez. La vejez es un estigma, según el gerontólogo social norteamericano Robert Atchley (1980), y la mayoría de las veces tal estigma es el resultado injusto de falsos estereotipos que se han ido acumulando a través de los tiempos.

Otro concepto frecuente es el de anciano, varios diccionarios lo describen así: *dícese del hombre o la mujer que tiene mucha edad*, no aclara que significa mucha edad, pero en el nuevo testamento la palabra “anciano” tuvo otra connotación, se utilizó para designar a jefes de religiosos o para designar personajes

---

<sup>11</sup> Loughlin, L. (2002), Londoño, C. (2004).

<sup>12</sup> Resolución A/RES/50/141 Del 30 enero de 1996. Año Internacional de las Personas de Edad: hacia una sociedad para todas las edades.

<sup>13</sup> Bonita, Ruth. Women, Aging and Health: Achieving Health across the Lifespan. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1998. <http://www.paho.org/Spanish/DPM/GPP/GH/genderageingsp.PDF>

<sup>14</sup> Profesora-investigadora de la Universidad de Colima (México), y coordinadora y gestora de los programas *El verano de la plenitud* y *Convive con los abuelos*.

<sup>15</sup> La escritura en negrita aparece en el artículo original.

de la iglesia que tenían algún cargo directivo (Farjado, 1995:3). De igual manera Langarica (1990) alude que se entiende por anciano, viejo, persona de edad avanzada, *a las personas en la última etapa de la vida, entre la madurez y la edad senil* (60 años).

Otra denominación que en la actualidad es utilizada para dirigirnos a este sector de la población es el de **tercera edad** el cual surgió en Francia en 1950, designado por el Dr. J. A. Huet, uno de los iniciadores de la gerontología en dicho país, al principio esta expresión abarcó a personas de cualquier edad, jubiladas, pensionadas, consideradas como de baja productividad, posteriormente se precisó, caracterizando a jubilados y pensionados de más de 60 años de edad (Farjado, 1995:3). En abril de 1994 la Organización Panamericana de la Salud, filial de la Organización Mundial de la Salud decidió emplear el término **adulto mayor** para las personas mayores de 65 años de edad (Padilla, 2002:44), esta edad ha sido tradicionalmente usada para definir el comienzo de la vejez en estudios demográficos y gerontológicos principalmente porque en muchos países es utilizada por los sistemas de pensiones para empezar a otorgar beneficios<sup>16</sup>.”

Como describe la autora, existen opiniones muy diversas sobre los términos relacionados con este grupo social y en la mayoría de los casos depende de la corriente social y de la carga negativa o positiva que los autores depositen en ella. No ha habido hasta el momento consenso ni en el término designado ni en el concepto que abarca.

Sin embargo, los términos más comúnmente utilizados en la actualidad para designar a este grupo de la población son tercera edad y adultos mayores, ambos queriendo representar un grupo social con una vida activa y un rol importante en la sociedad.

Según el doctor Miguel Lladó Bustamante<sup>17</sup>, se pueden distinguir las siguientes etapas de la vida:

- Infancia o niñez, de 0 a 15 años.
- Juventud, de 15 a 30 años.
- Madurez o adultez, de 30 a 45 años.
- Pre-senilidad, de 45 a 60 años.
- Senilidad intermedia, de 60 a 70 años.
- Senilidad, vejez o ancianidad, de 70 a 80 años.
- Longevidad, más de 80 años.

Otra división más simple de estas etapas es la recogida por el doctor Osvaldo Fustinoni (1980) donde menciona:

---

<sup>16</sup> Alcáraz Munguía (2006).

<sup>17</sup> Lladó Bustamante, M. (1990).

“Los seres humanos, con tal tengan una duración de la vida normal, pasan por una serie de etapas desde el nacimiento hasta la muerte, que se denominan edades de la vida, y se reducen fundamentalmente, a tres. La primera, que es de progreso, constituye la juventud; la segunda que es de estabilización y equilibrios, es la adultez y la madurez, y la última que precede a la muerte es de regresión, o sea, la senectud o vejez.”

Referente a estas divisiones hay diversas opiniones, por ejemplo, la psicóloga Norma Tamer afirma que “la división de la vida en fases o etapas es un tema discutible si se concibe la existencia del hombre como un continuum, un transcurrir sin cortes artificiales<sup>18</sup>.”

Hace unos años, debido a la revolución de la longevidad, surgió un nuevo término para referir la última etapa de la vida, la cuarta edad. Es decir, las personas jubiladas, todas incluidas antes en el colectivo tercera edad, podrían dividirse en dos subgrupos: las personas que mantienen sus habilidades físicas y psíquicas en su totalidad y desempeñan un papel activo en la sociedad, y las personas cuyas funciones se ven reducidas por la disminución de sus capacidades, y necesitan ayuda de otros para mantener cierto bienestar<sup>19</sup>. Aunque no hay una delimitada barrera de edad, la cuarta edad incluiría a las personas en la última fase, cuyos años de vida son escasos. Según un documento publicado por la Comisión Social de los Obispos de Francia<sup>20</sup>, este último periodo de vida viene acompañado, además de una degradación de la salud, de un sentimiento de soledad y pérdida, y una cierta incertidumbre hacia la proximidad del final de la vida.

Mediante estas divisiones se vuelve a percibir que tampoco hay consenso en la separación o clasificación de las diferentes etapas vitales, especialmente en sentido cronológico. No obstante, parece que todos los autores coinciden en que, los individuos pasan por una serie de transformaciones en el transcurso de los años que viven. Por tanto, sí que existe consenso en la afirmación de que, en un proceso de vida normal,

---

<sup>18</sup> Cit. en Revista Decisio (2006).

<sup>19</sup> Eurostat (1995).

<sup>20</sup> Bulletin du Secrétariat de la Conféce des Évêques de France (2002).

toda persona experimenta una etapa de envejecimiento. En los años 70, la OMS definió el envejecimiento de un individuo como:

“Un proceso fisiológico que comienza en la concepción y ocasiona cambios, característicos para las especies, durante todo el ciclo de vida. En los últimos años de la vida, esos cambios producen una limitación de la adaptabilidad del organismo en relación con el medio. Los ritmos a que esos cambios se producen en los órganos de un mismo individuo o de distintos individuos no son iguales”<sup>21</sup>.

Por tanto, independientemente de las nomenclaturas utilizadas, de las etapas que abarca, y de las connotaciones otorgadas por los diferentes autores, el envejecimiento es una fase en la vida de todas las personas, de la misma forma que lo es el crecimiento o el desarrollo vital. El envejecimiento es un fenómeno con características individuales, y varía en razón a la vida que haya llevado cada persona. Depende de diversos factores, tales como la calidad de vida, las circunstancias del entorno del individuo, las ganas de vivir, la ilusión e implicación en tareas o proyectos, etc. En los adultos mayores es por tanto, un proceso sujeto a diversas circunstancias, como lo es en otros sectores de la población.

### *2.3.2 El envejecimiento en las personas mayores*

El colectivo de adultos mayores engloba a un grupo con características muy variadas y diferentes. Sin embargo, y aunque de formas nada homogéneas, en todos los mayores se produce un envejecimiento, un proceso de cambios que conlleva una disminución de la adaptación con respecto al medio, y un posterior ajuste de su vida de acuerdo con estas transformaciones.

Como toda etapa de la vida, el envejecimiento confronta puntos negativos y positivos. Si bien cualquier clasificación de los mismos es posiblemente incompleta relacionada con consideraciones individuales, o grupales, y juicios de valores, es importante conocer los desafíos y oportunidades que supone envejecer, por lo que usaremos aquí una clasificación establecida por el psicólogo Richard S. Lazarus (2006: 13-15):

Entre los principales puntos negativos destacamos:

---

<sup>21</sup> OPS/OMS, Informe de Comité de Expertos de la OMS (2001).

- La proximidad de la muerte es un tema de preocupación, aunque a veces se niegue o evite. Las personas mayores deben de enfrentarse a lo que supone acercarse a un momento tan nombrado y estudiado, y a la vez tan desconocido.
- Las personas mayores viven en una sociedad a la que han visto cambiar y que sigue cambiando, donde los valores establecidos y seguidos en el pasado, a menudo se transforman y dan paso a otras formas de vida, de las que resultan las llamadas brechas generacionales.
- Las desventajas físicas por problemas de salud es otra de las experiencias negativas con las que deben lidiar las personas de edad, si bien unos casos son mucho más serios que otros.
- Los mayores se enfrentan al sentido de pérdida de utilidad, generalmente ligado a la jubilación del trabajo que han realizado toda la vida, si bien es cierto que esto puede variar en función de las diferentes actividades y estilos de vida que las personas adopten en la vejez, y especialmente a la sensación de sentirse útiles para otros en aquello que hacen.

Los principales puntos positivos son los siguientes:

- La mayoría de los adultos mayores disfruta de las satisfacciones de la jubilación, siempre y cuando tengan otras actividades que llenen su tiempo. El fin de la actividad laboral propiamente dicha, puede suponer la eliminación del estrés laboral, más tiempo para participar en otras actividades, viajar, o estar con la familia y los amigos, e incluso si uno lo desea, seguir ejerciendo proyectos laborales sin la presión de antaño.
- Para muchos mayores, la atención hacia hijos y nietos es placentera, y es en esta época en la que pueden dedicarles más tiempo, debido a la reducción de otras obligaciones.
- El potencial de hacer cambios en uno mismo, puede ser una gran satisfacción. Por ejemplo, lo que pudo parecer importante en la adolescencia y adultez, puede que no lo sea en la vejez, y por tanto, los adultos mayores pueden deshacerse de esos valores y metas ahora contraproducentes o irrelevantes para su felicidad, y que quizás siempre lo fueron. El abandono de éstos requiere sabiduría, cualidad que no está garantizada por la edad, al igual que no lo están la inteligencia o la educación, si bien

existe cierta evidencia de que las personas mayores tienen mayor habilidad que los jóvenes para aceptar realidades dolorosas y reírse de ellas.

· En matrimonios que han vivido juntos durante muchos años, existe una comunicación especial, donde los momentos y circunstancias compartidos están cargados de un significado emocional solo compartido o entendido por ellos. Aunque este rasgo no es universal, cuando ocurre, según Lazarus es una de las experiencias más gratificantes de hacerse mayor. Es por esta razón, por lo que la muerte de un esposo o una esposa es tan dolorosa y causa de soledad y angustia en la ancianidad.

Las dificultades de los mayores se basan, por tanto, en dificultades físicas, en pérdidas emocionales y miedos, relacionados con lo desconocido de la muerte y los cambios que la sociedad sufre y de los que ellos ya no se consideran partícipes. Estos factores desarrollan en los adultos mayores una sensación de confusión y una sensibilidad especial hacia cualquier tipo de transformación o variable. Por otra parte, y de forma positiva, esto provoca una mayor costumbre y adaptación a los cambios sociales, una mayor seguridad en sí mismos y en lo que es realmente importante o válido para sus vidas, y el desarrollo de relaciones y lazos afectivos estables y verdaderos. Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar y considerar a las personas de tercera edad.

### *2.3.3 Consideraciones*

La tercera edad tiene socialmente un inicio cronológico, pero es también un concepto cultural, que puede ser visto de innumerables maneras dependiendo de quién o a quién se refiera y en qué cultura:

“En diversos pueblos indígenas americanos un anciano es el individuo que sobrevive cuando ya han muerto la mayoría de los miembros de su grupo (lo cual tiene que ver con sus relaciones sociales); en la cultura occidental es considerada anciana la persona que está jubilada (lo que tiene que ver con la legislación laboral, ya que el trabajo es el factor central en la vida de los occidentales); mientras que en algunas

sociedades africanas, el anciano es el individuo que por razones de edad ha perdido algunos dientes y tiene dificultad para masticar.”<sup>22</sup>

Tradicionalmente, en las sociedades orientales la vejez ha sido siempre venerada y ligada a la sabiduría. Los ancianos eran los poseedores de los conocimientos que harían a los pueblos continuar su evolución. En occidente, debido a la relación del término con la jubilación, los ancianos han sido relegados a una vida más pasiva y en ocasiones, cargados con prejuicios de inactividad e improductividad.

Actualmente el aumento de la esperanza de vida y las mejoras en la medicina, hacen que personas que en otras épocas pudieran considerarse ancianas, estén en plena posesión de sus capacidades y sigan ejerciendo una vida activa como cualquier otro adulto. Es cierto que el envejecimiento provoca la disminución o pérdida progresiva de ciertas estructuras del cuerpo humano; las personas mayores no ven ni oyen tan bien, o caminan tan rápido como cuando eran jóvenes, no están dotadas de la misma fuerza física ni respiratoria y pueden perder el equilibrio más fácilmente. Sin embargo, la OMS declara que estas pérdidas están más relacionadas con la falta de entrenamiento o actividad que con el proceso de envejecimiento. Por otra parte, muchos adultos mayores no ven estos factores como un impedimento para su rutina diaria, lo que les hace llevar una vida satisfactoria y plena.

El sentimiento de vejez es un proceso individual, una decisión de cada persona. En palabras de J. Guijosa Allosa<sup>23</sup>, “solo es viejo el que ha dimitido de sus posibilidades creativas frente al mundo de los seres y las cosas, y es bien cierto que muchos ancianos fallecen a muy altas edades sin haber conocido la vejez.”

La terminología utilizada para designar a este grupo etario es, como se ha visto, muy variada. No diferenciaremos en este estudio ninguna preferencia en particular. Sin embargo, utilizaremos en mayor medida, el término tercera edad y el término adulto mayor. El primero, tercera edad, se refiere por lo general al colectivo de personas mayores de 60 o 65 años y retiradas de la actividad laboral. Personas pertenecientes a este grupo de la población son las que dedican parte de su tiempo a actividades educativas, entre ellas el aprendizaje de idiomas. El término adulto mayor ha sido más utilizado en estudios demográficos para designar a las personas mayores de 65 años, si

---

<sup>22</sup> Cit. en Revista Senecio (2006).

<sup>23</sup> Cit. en Revista San Pablo (2008).

bien es un término ampliamente utilizado en el campo de la educación, para designar a las personas inscritas en universidades y programas de mayores o de la tercera edad. Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas, en su informe de 2007<sup>24</sup>, considera adultos mayores o personas pertenecientes a la tercera edad, no solo a las que se encuentran en la última etapa de su vida, sino a aquellas cuyos roles sociales y actividades han cambiado, en el sentido de realizar otras funciones a las realizadas anteriormente, generalmente por cesión o reducción de su actividad laboral principal.

Al tratarse de un estudio de aprendizaje en un contexto institucional, nos referiremos, además, a individuos que presentan condiciones saludables física y mentalmente, autónomos, y pertenecientes a un determinado estatus social y económico. Todas estas características serán analizadas en profundidad más adelante.

Por último, y como resumen de todas las opiniones mostradas hasta el momento, consideramos que la tercera edad es otra etapa de la vida, una parte más. A veces ha sido atribuida con injustos prejuicios sociales y psicológicos, mitos que surgen del miedo y el desconocimiento. Hoy en día está compuesta de personas con una mayor esperanza de vida que antaño, pero cada uno con sus características y diferencias individuales, como en cualquier otro grupo.

Envejecer es un hecho biológico, pero el envejecimiento tiene rasgos sociales y culturales. Ninguna sociedad debería, por tanto, desestimar a los mayores, ni tampoco tratarlos con excesiva condescendencia, sino ayudarles a aprender a vivir la ancianidad y crear una actitud social positiva hacia ella. El aprendizaje de lenguas extranjeras, en el caso que nos ocupa, del idioma español, es a menudo una fuente motivadora y una respuesta a las ganas de aprender de este peculiar grupo; el ejercicio de la mente la mantiene sana y puede conformar un estilo de vida que lleva en muchos casos a la prolongación de la vida.

#### *2.4 Un nuevo grupo social, unas nuevas necesidades*

*Cada parte de la vida presenta algo nuevo (...) en el hecho de que cada fase sea nueva, y no existiera antes, y sea única y pase para siempre, es donde reside la tensión de la vida: el íntimo incentivo para vivirla.*

---

<sup>24</sup> United Nations Expert Group Meeting on Social and Economic Implications of Changing Population Age Structures (2007: 4).



*Guardini (1977:11)*

La tercera edad es en la actualidad un grupo social muy diferente a lo que fue en tiempos pasados. La revolución de la longevidad ha ocasionado un aumento de adultos mayores activos, independientes y con motivación y fuerza para involucrarse socialmente, lo que está causando grandes cambios en las poblaciones y sociedades mundiales.

#### *2.4.1 Ejemplos de cambios en las sociedades*

En países desarrollados, se calcula que una de cada cinco personas será un anciano en el 2025, lo que se convierte en una situación aún más preocupante en los países en desarrollo, los cuales albergarán el 75% de las personas mayores<sup>25</sup>. Las políticas sobre tercera edad hasta ahora sostenidas se vuelven ineficaces, y los gobiernos deben trabajar para modificarlas y adaptarlas a las necesidades de una nueva sociedad, sin precedentes anteriores. Algunas cuestiones que se plantean son la forma de financiación de las pensiones, cuando el número de jubilados supere considerablemente el número de población activa; si se conseguirá la calidad de vida para las personas mayores sin que surjan preocupaciones por la forma de financiación; si se producirán crisis económicas; o si los adultos mayores crearán grupos de presión social y en ese caso, cuáles serán sus exigencias.

Los países están tomando diferentes soluciones. Algunos están distribuyendo mayores recursos económicos a este sector de la población, como es el caso de Dinamarca, que destinará 10 millones de coronas danesas entre el 2008 y 2011 exclusivamente a controles de calidad en centros y residencias para menores y tercera edad<sup>26</sup>, dando prioridad absoluta a estos dos grupos en la repartición de los presupuestos.

En Japón, el país más longevo hasta el momento, el tradicional cuidado familiar de los mayores, ha ido decreciendo por la tendencia cada vez más nuclear y menos extendida de las familias, además del también decrecimiento económico, lo que ha reducido su cuidado. En el año 2000, como parte de la reforma del sistema de seguros social, el

---

<sup>25</sup> ONU. *Development in an Ageing World* (2007: 6)

<sup>26</sup> Planes de gobiernos para una economía sostenible del gobierno de Dinamarca (2007: 16).

gobierno elaboró un plan de seguros para el cuidado a largo plazo, con un servicio de trabajadores sociales acreditados y voluntarios comisionados, ambos preparados específicamente para la atención a las personas de edad, contando con centros diurnos, asilos y residencias para ancianos con necesidades especiales y un sistema de fundación social y de ayuda a las comunidades<sup>27</sup>.

En Estados Unidos, los mismos ancianos están optando, desde hace años, por vivir en comunidades creadas exclusivamente para ellos, con casas diseñadas para su bienestar, que incluyen timbres de emergencia en caso de robo o asistencia médica, infraestructuras para deportes y otras numerosas actividades, y vigilancia día y noche. La ley federal aplicada a estas comunidades dispone que los habitantes del 80% de las casas deben ser mayores 55 años, y no permite residir en ellas a personas menores de 18. Los ancianos residentes aseguran que se sienten protegidos e integrados con gente de su misma edad.

Algunos países han aumentado la edad de jubilaciones, en un intento de reducir la presión social de sistemas de seguridad social. Si retomamos el ejemplo de Estados Unidos, observamos que la edad para que una persona pueda beneficiarse totalmente de los servicios médicos sociales, irá incrementándose hasta llegar a 67 años en el 2027. En Francia, en cambio, se ha optado por adaptar el número de años que una persona debe contribuir al plan de pensiones, dependiendo de los cambios que se produzcan en la esperanza de vida.

En algunos países menos desarrollados, donde la esperanza de vida es de 49 años, se carece de medidas para el crecimiento de los adultos mayores, principalmente debido a otros problemas considerados más urgentes, como la mortalidad infantil o el crecimiento demográfico acelerado. En la India, por ejemplo, las residencias de ancianos no dan cabida ni al 1% de la población mayor de 60 años. En Bangla Desh, más de la mitad de la población de 65 años y más sigue activa económicamente. En el Líbano, la seguridad social suspende, con la jubilación, el derecho de atención médica, pero las pensiones percibidas son muy bajas. Por otra parte, las familias no tienen espacio ni medios para cuidar de sus ancianos, y muchos se ven abandonados o pidiendo en las calles.

---

<sup>27</sup> Embajada de Japón en México: <http://www.mx.emb-japan.go.jp/>

### 2.4.2 Medidas

Organismos internacionales como HelpAge Internacional (HEI)<sup>28</sup>, la Fédération Internationale des Associations de Personnes Âgées<sup>29</sup>, y otros, están intentando poner sus recursos al servicio de estos países, en los que la situación de los adultos mayores se ve más desfavorecida, con propuestas educativas y de reinserción social, tratando de que los ancianos se integren cada vez más en la gestión de diferentes proyectos sociales, aunque las trabas económicas y el estallido de conflictos hacen que la tarea resulte ardua.

En diciembre de 1991, la Asamblea General de la ONU adoptó una serie de principios a favor de las personas mayores<sup>30</sup>, alentando a los gobiernos a incluirlos en sus programas nacionales. Estos principios, basados en el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento de 1982, reconocen la diversidad de los adultos mayores y el aumento de personas mayores con buena salud física, y se dirigen hacia la importancia de este grupo en las sociedades actuales. Los principios para los mayores son los siguientes:

#### Independencia

1. Tener acceso a alimentación, agua, protección, vestimenta y cuidados médicos adecuados a través de ingresos, apoyo familiar y ayuda de la comunidad, así como de su propia autosuficiencia.
2. Tener la oportunidad de trabajar o el acceso a otras oportunidades de obtener ingresos.
3. Poder participar en la determinación de cuándo y de qué forma debería darse su retirada laboral.
4. Tener acceso a programas educativos y de formación adecuados.
5. Vivir en lugares seguros y adaptados a sus preferencias personales y a los posibles cambios que sufran.

---

<sup>28</sup> Help Age Internacional es una red global de organizaciones sin ánimo de lucro, creada en 1983, que tiene como principal objetivo mejorar las condiciones de vida de los ancianos discapacitados. Para ello realiza programas de ayuda y apoyo a este sector en áreas como la seguridad y los servicios sociales o la asistencia a domicilio. Para más información: <http://www.helpage.org/Home>

<sup>29</sup> La Fédération Internationale des Associations de Personnes Âgées, creada en París en 1980, es una Organización No Gubernamental, que colabora con la UNESCO y la OMS, en el área de cultura y educación, para facilitar las condiciones de las personas de tercera edad, a través de acciones relacionadas con su bienestar. Para más información: [http://www.fiapa.org/pg\\_fr\\_news.php](http://www.fiapa.org/pg_fr_news.php)

<sup>30</sup> General Assembly Resolution 46/91 (1991).

6. Poder residir en sus domicilios propios el mayor tiempo posible.

#### Participación

7. Deberían estar integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación e implemento de políticas que directamente afectan a su bienestar y compartir sus conocimientos y recursos con las generaciones más jóvenes.
8. Poder buscar y desarrollar oportunidades de servicio a la comunidad y servir de forma voluntaria en posiciones apropiadas a sus intereses y habilidades.
9. Poder formar movimientos o asociaciones de personas mayores.

#### Cuidado

10. Beneficiarse del cuidado y la protección de la familia y la comunidad de acuerdo con el sistema de valores culturales de cada sociedad.
11. Tener acceso a ayuda médica para mantener o recuperar el óptimo nivel de bienestar físico, mental y emocional y para prevenir o retrasar la aparición de enfermedades.
12. Tener acceso a servicios sociales y legales que aumentasen su autonomía, protección y cuidado.
13. Tener acceso a niveles adecuados de cuidado institucional, los cuales deberían proveer protección, rehabilitación y estímulo social y mental en un entorno humano y seguro.
14. Poder disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales cuando residan en asilos o lugares de tratamiento y cuidado, incluyendo respeto total hacia su dignidad, creencias, necesidades y privacidad, así como a su derecho de tomar decisiones sobre su cuidado y calidad de vida.

#### Autorealización

15. Poder beneficiarse de oportunidades para el desarrollo de su potencial.
16. Tener acceso a los recursos culturales, espirituales, de educación y ocio de la sociedad.

#### Dignidad

17. Deberían poder vivir dignamente y en un entorno seguro y ser libres de explotación y abuso físico o mental.

18. Deberían ser tratadas dignamente, independientemente de su edad, sexo, raza o procedencia étnica, origen, discapacidad u otras circunstancias, y ser valorados independientemente de su contribución económica.

Siguiendo estos principios, en el año 2002, la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento<sup>31</sup>, adoptó en Madrid el Plan Internacional de Acción sobre el Envejecimiento<sup>32</sup>, con el objetivo de responder a los retos y oportunidades de la tercera edad en el siglo XXI, y promover el desarrollo de una sociedad para todas las edades. Siguiendo este plan, el pasado año, la ONU publicó *The World Economic and Social Survey 2007: Development in an Ageing World*, un documento que analiza la implicación de la tercera edad para el desarrollo social y económico mundial, y que insta a las naciones a asegurar los medios para el apoyo y la calidad de vida de las personas de edad, creando sociedades preparadas para las necesidades de los adultos mayores, y solidarias para la convivencia de generaciones y la igualdad.

Asimismo, se pretende asegurar que el aumento del porcentaje de adultos mayores sanos y activos sea una oportunidad para que continúen participando y teniendo un papel activo en la sociedad, desarrollando proyectos que les permitan utilizar su experiencia y conocimiento para el beneficio de todos. Esta participación activa y reconocimiento del sector más anciano de la población depende en gran medida de la educación y las oportunidades de aprender a las que tienen acceso. El aprendizaje continuo es para las personas de la tercera edad, una forma de reentrenamiento intelectual e inquietud por saber, pero también una forma de participación activa y de motivación.

La experiencia de la elaboración de programas educativos y culturales por parte de los gobiernos, destinados a la tercera edad, refleja que se consigue una mejor adaptación de este grupo etario a los cambios que se producen a raíz del envejecimiento, al potenciar su competencia y autonomía, y no sus problemas y dificultades.

Según la OMS<sup>33</sup>, el 65% de las personas mayores de sesenta años se valen por sí mismas. Para estas personas, la mayoría retiradas de la vida laboral, el aprender algo nuevo puede ser fundamental para su desarrollo personal y social y una manera de mejorar la adaptación a las dificultades que se derivan del avance social.

---

<sup>31</sup> The Second World Assembly on Ageing.

<sup>32</sup> The Internacional Plan of Action on Ageing.

<sup>33</sup> Cit. en Tamer (1999: 106-107).

Las oportunidades educativas para los adultos mayores, deben apoyarse en estudios precisos que recojan sus características y motivaciones. Los programas deben ser diseñados de acuerdo a un estudio de sus necesidades y en respuesta a sus demandas. En la enseñanza de idiomas, a menudo se distingue la enseñanza y el aprendizaje de niños, de jóvenes y de adultos, incluyendo en este último grupo a adultos y a adultos mayores, sin establecer ninguna diferencia entre ellos. Sin embargo, los adultos mayores presentan unas características determinadas, que se diferencian del resto de grupos de población; son personas más aferradas a su memoria, que forma parte de su identidad de una forma más firme que en otros grupos etarios; en muchos casos, cuentan con más tiempo libre que el resto de adultos trabajadores y están más desconectados de la vida y los problemas laborales, tienen una situación económica más estable e independiente, y pueden dedicar más tiempo al aprendizaje y consecución de cualquier actividad de su interés, además de conseguir crear en ellos una motivación y una ejercitación de la mente.

El análisis de estas características puede llevarnos a descubrir aspectos específicos y singulares para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas en los adultos mayores, en este caso del español como lengua extranjera, lo que propiciaría una mayor adecuación a sus necesidades y desembocaría, finalmente, en una educación permanente más significativa.

### **3. LOS APRENDIENTES MAYORES**

Muy a nuestro pesar, una de las imágenes que comúnmente se mantiene de la vejez, es la disminución de la capacidad intelectual y cognitiva, lo que se conoce como el declive de la inteligencia, como consecuencia del “desgaste” que se genera en el proceso vital. Si bien existen hoy numerosas investigaciones y estudios que prueban y constatan la inexactitud de estas afirmaciones, no es menos cierto que el aprendizaje en la tercera edad presenta ciertos rasgos distintivos y peculiaridades que creemos deben ser tenidos en cuenta para cualquier aproximación a los programas educativos que incluyen personas mayores. Por esta razón, consideraremos en este apartado las principales teorías del aprendizaje, y describiremos de forma muy general sus características, lo que nos permitirá posteriormente centrarnos en las peculiaridades del aprendizaje en la tercera edad y nos llevará a determinar los factores más importantes a tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de mayores.

### 3.1 Teorías sobre el aprendizaje

El aprendizaje es *la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia*<sup>34</sup>. Las teorías y concepciones sobre el aprendizaje han evolucionado de manera considerable y de forma diferente a lo largo de la historia, desembocando en diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje aplicados al contexto educativo. A continuación se recoge una descripción esquemática de algunos de los principales:

- El **conductismo**, defendido por investigadores como Skinner, Pavlov o Thorndike<sup>35</sup>, se centra en el aprendizaje a través del patrón estímulo-respuesta, que es común a todos los individuos. El aprendizaje consiste en la imitación y repetición de un estímulo observado. Por tanto, se considera aprendizaje el resultado de las conexiones entre estos estímulos y experiencias. El conocimiento es el producto de la aplicación de un conjunto de reglas de forma sistemática. En la enseñanza se traduce en un aprendizaje de memorización mecánica, en el que el alumno realiza ejercicios de repetición y se minimiza el papel del profesor, que se limita a corregir errores a través de su conocimiento de la verdad.
- En el **cognitivismo**, el aprendizaje se sustenta mediante la captación del cerebro de múltiples estímulos, que se convierten en conocimiento a través del resultado de la interacción entre la información procedente del sujeto y la información del medio. El proceso intelectual se reduce a un procesamiento de la información y el aprendizaje consiste en la representación de conocimiento adquirido externamente. En la enseñanza, la psicología cognitivista reconoce categorías cognitivas como la motivación, la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento o el lenguaje; la enseñanza debe ser facilitadora, y el profesor debe favorecer la transmisión del conocimiento y las condiciones externas que lo rodean para favorecer el aprendizaje. Algunos autores cognitivistas son Carril y Cagné.
- El **constructivismo simple**, formulado principalmente por Piaget, parte de que el aprendizaje es una construcción personal del individuo a partir de unas estructuras cognitivas internas que se transforman cuando el individuo interactúa con el entorno.

---

<sup>34</sup> RAE.

<sup>35</sup> A pesar de que las teorías de estos tres autores no tienen una fuerte relación entre sí, hemos querido citarlos por tratarse de unos de los más conocidos teóricos conductistas.

En sus estudios con niños, Piaget afirmó que la actividad es un factor esencial para el desarrollo de la inteligencia. El conocimiento se basa en la capacidad cognitiva del sujeto, en los conocimientos previos (su experiencia pasada) y en la interacción con el medio, por lo que se crean estructuras más y más complejas. En la enseñanza, el aprendizaje se realiza por descubrimiento y por la transformación de los estudiantes del conocimiento; esta transformación es individual y original en cada individuo. El profesor se limita a ser un mediador que anima al estudiante a investigar y fundamentar sus decisiones, sin tener en cuenta el error, considerado como la base del aprendizaje.

- El **constructivismo social** se basa en las ideas del psicólogo bielorruso Lev S. Vigotsky. Así como el constructivismo simple de Piaget reconoce al individuo como creador de la realidad, el socio-constructivismo apunta al poder de la sociedad y la cultura para la construcción del conocimiento. El aprendizaje también se considera una construcción del individuo a través de su experiencia pasada, pero en esta ocasión, es inseparable de la situación y la interacción con otras personas, que son los factores que permiten dar significado a la experiencia. El aprendizaje se basa en el aprendizaje con los demás, y la enseñanza se concibe en el marco humano y social. El conocimiento se crea mediante el contexto y la socialización. La enseñanza se basa en el aprendizaje colaborativo, con iguales y con expertos o profesores, y en la interacción de ideas y valores. El profesor comunica normas y valores y utiliza el lenguaje como una herramienta básica entre él y los estudiantes, y también los propios estudiantes entre ellos, que aprenden unos de otros.
- El **aprendizaje situado** y el **aprendizaje colaborativo**, se basan en los planteamientos del constructivismo social. El aprendizaje colaborativo postula que cada individuo es responsable de su aprendizaje así como del aprendizaje de los demás miembros del grupo. Se desarrolla a través de tecnología y estrategias que propician el intercambio de significados y hacen posibles el desarrollo de habilidades individuales y grupales. Los estudiantes interactúan mediante el intercambio de ideas, si bien la interpretación es personal y cada uno construye su conocimiento en relación a sus experiencias pasadas y sus esquemas. El aprendizaje situado, se basa en los mismos principios, pero en este caso, el conocimiento es situado, es decir, depende del contexto y la comunidad en la que se usa. Por tanto lo que se aprende está determinado por la forma y la situación del aprendizaje, si bien la interacción social sigue siendo fundamental.



- El **humanismo**, basado en las ideas del pedagogo Paolo Freire, se centra también en la concepción del aprendizaje como resultado de la interacción entre el individuo y el medio; los factores determinantes del aprendizaje no están ni en el papel del sujeto ni en el del objeto, sino en su interacción. El papel de la enseñanza es por tanto, permitir que los alumnos aprendan. El papel del estudiante es tan importante como el papel del profesor, quien se convierte en un facilitador de contextos pedagógicos, a través de los cuales el estudiante va construyendo su conocimiento. Por tanto, la relación profesor-estudiante es horizontal, no se trata de que el profesor transmita su verdad sobre el mundo, sino de que proporcione las herramientas al estudiante, teniendo en cuenta cada tipo de estudiante y su visión del entorno, para que éste las transforme, transformando la realidad. La educación está relacionada con la vida real de los estudiantes, y el aprendizaje no persigue el conocimiento de definiciones y conceptos, sino la creación de una identidad individual y social en el individuo.

De las anteriores teorías expresadas, se originan diferentes modelos pedagógicos, en los que se da primacía al profesor (conductismo), al alumno (cognitivismo) o al proceso de interacción (constructivismo social y humanismo). Son estos últimos, basados en la interacción, nuestro foco de atención por considerar el aprendizaje como una actividad social, y no solo una realización individual, fruto de la asimilación del conocimiento a través de la actuación del propio sujeto activo y sus características, su experiencia pasada, su utilización de diversos medios y el contexto en el que se encuentra. Estos enfoques reconocen al aprendiente mayor como resultado de su experiencia vital y permiten considerar las características individuales y especialmente heterogéneas de este grupo de población en la adquisición de conocimiento.

Como muchos profesores dedicados a la enseñanza de mayores habrán podido observar, el modelo pedagógico al que responden estos alumnos es en general el modelo tradicional, en el que el papel del profesor es transmitir el conocimiento a los alumnos, quienes lo reciben pasivamente. Sin embargo, al considerar el aprendizaje como resultado de la interacción de sujetos activos con el medio, defenderemos este tipo de práctica pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores. Esta aproximación es muy significativa en estos aprendientes, debido al valor que puede desprenderse de sus aportaciones y a la inmensa importancia que cobra la motivación y

la superación. Siguiendo la teoría del constructivismo social de Vigotsky, el desarrollo de las relaciones sociales, el aprender con otros y con ayuda de los otros, es fundamental en el adulto mayor, quien desarrolla su potencial a través de la interacción. El humanista Paolo Freire también basa el aprendizaje en la participación y la búsqueda del conocimiento por parte de los estudiantes, que gracias a este y a la interpretación de la realidad, pueden cambiar la sociedad. La enseñanza-aprendizaje es un proceso recíproco, de tal forma que el papel del profesor no se centra en la transmisión de la verdad, sino en la motivación de una capacidad analítica y crítica en los estudiantes, que estimula la creatividad y la reflexión crítica; esta aproximación pedagógica estimula a su vez la participación de los adultos mayores, pues reconoce la adaptación de la enseñanza a las peculiaridades del grupo y considera especialmente relevante la educación a partir de la relevancia de la experiencia y los valores de los estudiantes, que en el caso del colectivo de la tercera edad, pensamos permite crear una educación más próxima a su realidad y necesidades, por su adaptación a las mismas, lo que será constatado más adelante con la investigación cualitativa a los adultos mayores japoneses, estudiantes de ELE en Instituto Cervantes (IC) de Tokio.

### *3.2 El aprendizaje en la tercera edad*

Junto con el análisis de las principales teorías del aprendizaje y las características pedagógicas aplicables a la educación de los mayores, es importante destacar otros factores que hacen especial el proceso de enseñanza-aprendizaje en la tercera edad. Se debe tener en cuenta que el aprendizaje en adultos mayores no tiene, por ejemplo, un gran componente de aprendizaje académico y reglado, como ocurre en otras etapas de la vida, pero sí son parte esencial de la vida diaria del anciano los cambios físicos y fisiológicos, las crisis de identidad o los cambios de roles sociales, que también consideramos formas de aprendizaje:

- **La experiencia de aprendizaje.** En primer lugar, como hemos comentado anteriormente, en el ámbito de la educación y el aprendizaje, los adultos mayores son en general fruto de un aprendizaje conductista. En la actualidad los sistemas escolares introducen en sus programas técnicas y estrategias de aprendizaje destinadas a que desde edades muy tempranas los estudiantes aprendan a ser sujetos activos de su propio aprendizaje y adaptarlo a sus necesidades. En cambio, los

actuales adultos mayores no tuvieron este tipo de facilidades a la hora de aprender, por lo que el esfuerzo por aprender algo nuevo aumenta, al no contar con estas estrategias de aprendizaje, ahora desarrolladas en la niñez. Existen teorías que confirman que los adultos y los adultos mayores pueden aprender a aprender. Una de las investigaciones más sólidas en este campo es la Theory of Structural Cognitive Modifiability, creada por el profesor Reuven Feuerstein, y que reconoce un programa llamado *Enriquecimiento Instrumental*, que permite, a través de una serie de tareas, situaciones y problemas, modificar las funciones cognitivas que se presentan deficientes, debido a experiencias de aprendizaje anteriores. Por tanto, los adultos mayores podrían “aprender a aprender”.

· **Los cambios físicos y mentales.** El envejecimiento en las personas provoca cambios físicos y mentales. Dependiendo de la trayectoria y circunstancias vitales de una persona, estos cambios comienzan a percibirse en diferentes momentos, y es en la vejez cuando se advierten en todas las personas, aunque también de forma diferente. Los cambios que se producen, retomando lo discutido en un apartado anterior, son característicos a todos los seres humanos, y debidos a la actividad vital. Los cambios fisiológicos que resultan de la edad incluyen, por ejemplo, los sistemas cardiovascular y respiratorio, los sistemas de regulación, como la excreción, la digestión y el sistema inmunológico, los sistemas reproductor y sexual, el sistema nervioso, y los sistemas sensoriales que controlan la visión, el oído, el gusto, el tacto, el olfato y el equilibrio. Por ejemplo, la reducción de dopamina en el cerebro es común en edades avanzadas, y en extremo, provoca la enfermedad de Parkinson. O los derrames sanguíneos que se producen con el desgaste de las arterias, dañan los tejidos cerebrales y pueden causar parálisis, afasia o demencia. En el plano psicológico, existen estudios que argumentan la desaceleración y el decline de las capacidades cognitivas de los adultos mayores. Estas investigaciones, se refieren a un descenso en la velocidad de procesamiento de información, que a su vez reduce la capacidad de inteligencia<sup>36</sup>. Por otra parte, la mayoría de los estudios sobre diferencias en edad se basan en muestras más bien pequeñas, y no tienen en cuenta las diferencias individuales, por lo que los resultados son contradictorios y no existe consenso entre autores. También se debe tener en cuenta el problema de cohortes, que no debe relacionarse con resultados de limitaciones en la edad; este problema se

---

<sup>36</sup> Salthouse, T. (2002) y Schaie, K.W. (1994), cit. en Lazarus (2006: 137).

debe a conflictos generacionales y se origina en las diferentes circunstancias en las que se desarrolla la vida de diferentes generaciones; en las investigaciones de cohortes, los resultados no son del todo fiables, pues las diferentes generaciones son el resultado de los diferentes conflictos y circunstancias que han marcado su vida, y por tanto, los resultados son producto de esto y no de la edad.

- **La pérdida de memoria** es otro de los factores atribuidos a la edad. En términos generales, existen más casos de personas mayores que jóvenes con dificultades en la memoria a corto plazo. En este sentido, parece que el adulto mayor necesita más tiempo para asimilar la información nueva. Sin embargo, una vez más, los resultados de las investigaciones son contradictorios, y en algunos casos no presentan rasgos comunes, además de primar la rapidez, factor por el que los adultos mayores aparecen en desventaja con respecto a generaciones menores.
- **La experiencia vital** es un factor fundamental en el resultado del aprendizaje de los adultos mayores. Algunos investigadores, como Botwinick, resaltan la importancia de la vida diaria y la trayectoria vital en el desarrollo cognitivo, argumentando que la información producto del aprendizaje y almacenada en lo que se conoce con la inteligencia cristalizada, resulta intacta, mientras que se produce un deterioro en la inteligencia fluida, que hace que resulte más difícil aprender o asimilar información nueva que no tiene relación con la experiencia vital. De esta forma, los adultos mayores con una amplia trayectoria de aprendizaje, en el sentido de amplio conocimiento del mundo y la cultura, por ejemplo, tendrán más facilidad en el aprendizaje que otras personas que han desarrollado menos estas capacidades a lo largo de su vida.

Existe un acuerdo general sobre la existencia de cambios cognitivos con la edad. Sin embargo, no hay consenso sobre las características de estos cambios, su universalidad o naturaleza. Sobre los puntos descritos anteriormente se pueden encontrar investigaciones totalmente opuestas, en parte debido a las diferentes metodologías utilizadas, y en parte fruto de diferencias paradigmáticas en los diversos tipos de estudios psicológicos y su desarrollo. Siguiendo un estudio de la investigadora Linda M. Woolf<sup>37</sup>, los cambios cognitivos no son universales, sino que son el resultado de diferencias individuales. Las diferencias, por tanto, son el fruto del modo en que los

---

<sup>37</sup> Profesora-doctora de psicología de la Universidad de Webster.

cambios cognitivos son estudiados y evaluados. La psicología social defiende que los cambios son el resultado de la interacción entre los componentes genético, evolutivo y social de las personas<sup>38</sup>, y por tanto, estos cambios pueden producirse en diferentes direcciones (memoria, inteligencia cristalizada, que tiende a aumentar con la edad<sup>39</sup>, etc.). Según esta perspectiva las habilidades cognitivas no se deben en mayor medida a la edad, sino al estilo de vida, la salud, la economía, etc., y por tanto, dependen de la interacción de estos factores. Además, los cambios asociados con la edad son el resultado de un proceso normal de desarrollo y no el resultado de un proceso de enfermedad. Sin embargo, los resultados se confunden debido a las diferentes metodologías utilizadas por los investigadores, el método transversal (cross-sectional), el método longitudinal (longitudinal method) y el método secuencial (sequential method), no siempre coinciden, en parte porque se centran en diferentes dimensiones de estudio, generalmente los cambios de la edad, las diferencias de la edad, y los cambios culturales. Por ejemplo, la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo intelectual en adultos mayores se han basado en investigaciones transversales, las cuales presentan el problema de los cohortes, con características como una mayor precaución de las personas mayores que hace que actúen con menos rapidez que los jóvenes (Okun, 1994), una mayor tendencia a los errores por omisión y no por perpetración como consecuencia de lo anterior, grandes diferencias en el nivel de educación, que tienden a producir enormes contrastes en sus respuestas sin influir la habilidad cognitiva, o una ligera ralentización del sistema nervioso central y periférico a partir de los 55 años (debido a factores culturales, ejercicio o dieta), que provoca que en aquellas investigaciones en las que se mide la velocidad, los adultos mayores consiguen peores resultados en comparación con otros más jóvenes (Botwinick, 1978). Todas estas características, fruto de las diferencias de cohortes, tienden a confundirse con diferencias debido a la edad.

Los estudios longitudinales sobre cambios en la edad, muestran confusión referente a las tendencias de selección y al desgaste de los sujetos, el grado de familiaridad y conocimiento de las pruebas y patrones utilizadas en la investigación, y los efectos de la historia; algunas de las consecuencias de la intervención de estos factores son el hecho de que los sujetos voluntarios suelen obtener mejores resultados que los que no han sido elegidos de forma voluntario (Baltes, 1976), o que los sujetos que permanecen en un

---

<sup>38</sup> Baltes y Schaie (1976); Nesselroade y Baltes (1974).

<sup>39</sup> Horn (1970) Nesselroade y Baltes (1974).

estudio hasta el final obtienen mejores resultados que aquellos que abandonan el estudio (Riegel y Riegel, 1972), lo que en estos estudios se concluye con una mejora de la actuación intelectual fruto de la edad.

El método secuencial, surgido en parte para resolver los problemas de los otros métodos, muestra que la mayoría de las habilidades cognitivas ganan o permanecen estables con el aumento de edad, salvo la velocidad psicomotora y la inteligencia fluida, relacionada con la fluidez verbal; este detrimento es, además, mucho menor que lo que se aprecia en el resultado de otro tipo de estudios, y en él, la plasticidad del cerebro, característica de cada persona, desempeña un papel esencial, por lo que el argumento del decline cognitivo en los adultos mayores, pierde toda su fuerza (Schaie 1977).

A pesar de los muchos estudios llevados a cabo sobre el aprendizaje en la tercera edad y los efectos de la edad en la capacidad cognitiva de los adultos mayores, no existe hoy un consenso relacionado con los resultados de las cuestiones planteadas. Parece, no obstante, que la mayoría de los autores están de acuerdo en la influencia de la cultura, el contexto y los factores socio económicos, así como de las diferencias individuales, en las habilidades cognitivas de las personas de la tercera edad, por lo que las diferencias encontradas no deben atribuirse en ningún caso a una disminución de la capacidad cognitiva con la edad. Parece también que ciertos autores concuerdan en mejorías cognitivas a lo largo de la vida (Blanchard-Fields, 1996, Whitbourne 1998). Whitbourne<sup>40</sup> señala que algunas habilidades cognitivas pueden mejorar con la edad, como la aparición de un mayor orden en los procesos de pensamiento abstracto, en los que se basan las manifestaciones de juicios y decisiones; es por ello, que a veces se dice que las personas mayores son más sabias, pues tienen respuestas más flexibles respecto a la resolución de problemas sociales, fruto también de su experiencia vital.

Referente a las habilidades lingüísticas y el aprendizaje de lenguas, se aplican en los adultos mayores las mismas características que en cualquier otro proceso de aprendizaje. Es importante destacar, que de la misma forma que se ha demostrado que el continuo uso de las capacidades cognitivas favorecen la salud y el desarrollo mental de las personas, el aprendizaje en la tercera edad puede favorecer el estado físico y psíquico, y ayudar a los adultos mayores a sentirse sanos física y mentalmente, y a olvidar los

---

<sup>40</sup> Cit. en Lazarus (2006: 137).

malestares producidos por el desgaste. El aprendizaje en la tercera edad debe ser algo elegido y motivador para el estudiante, y cualquier pensamiento relacionado con el declive cognitivo debe eliminarse y transformarse en apoyo y motivación. Es importante señalar, sin embargo, la tradición educativa de estas personas y tratar de adaptar los enfoques de aprendizaje actual a los esquemas con los que han aprendido, pues un cambio radical no favorecería el aprendizaje. El componente humano y comprensivo, y el conocimiento sobre las principales características de los adultos mayores deben existir en cualquier tipo de enseñanza que los incluya. Por último, el adulto mayor no es único responsable de su aprendizaje; la motivación es el elemento fundamental que determina el proceso de aprendizaje y debe ser el primer pilar en cualquier programa educativo diseñado para este sector de la población. Este tema se tratará en mayor profundidad más adelante, y referido a la enseñanza de español como segunda lengua.

#### **4. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

##### *4.1 Teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras*

Las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras son fruto de la evolución e investigación de las teorías del aprendizaje en general y otras teorías lingüísticas. Con el establecimiento de la enseñanza de idiomas, en la primera mitad del siglo XX, se hizo necesario un concepto de “método de enseñanza”. La búsqueda de este sistema se basó en campos como la lingüística y la psicología, y dio lugar a muy diversas ideologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que desembocó en diferentes transformaciones, innovaciones, y multitud de controversias, algunas de las cuales se siguen manteniendo en la actualidad.

Como hemos señalado en el punto anterior, el aprendizaje de los adultos mayores, si bien presenta unas características específicas, no muestra, en principio, ningún factor que lo limite en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. No obstante, el proceso de adquisición de una lengua presenta determinadas peculiaridades que merecen ser destacadas, en cuanto a proceso de aprendizaje se refiere. En el aprendizaje de lenguas extranjeras existen además, ciertos elementos que actúan como limitadores o posibilitadores y determinan el éxito final de adquisición, lo que se analizará para

desarrollar una mejor comprensión de los condicionantes que actúan en el aprendizaje en general, y en la tercera edad en particular.

#### 4.1.1 *Adquisición versus aprendizaje*

En primer lugar, se debe distinguir entre los conceptos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, pues en ocasiones dan lugar a equívocos. La adquisición es “el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación”<sup>41</sup>. Este desarrollo sigue un orden de adquisición natural, muy similar a utilizado en el aprendizaje de la lengua materna. El aprendizaje de segundas lenguas se define como “el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda”<sup>42</sup>, a través del ejercicio de diferentes destrezas y de actividades en las que se desenvuelve por medio de la creación de estrategias y técnicas. Es decir, la adquisición se refiere al desarrollo de una capacidad a través de un proceso inconsciente, que se basa en un orden natural; mientras que el aprendizaje designa tanto los procesos conscientes como los inconscientes por los que un aprendiente llega simplemente a un cierto grado de competencia de una lengua. El término adquisición también se usa para designar los procesos de aprendizaje<sup>43</sup>, por lo que no haremos distinción en el uso de los términos.

#### 4.1.2 *Antecedentes*

Las teorías sobre el aprendizaje de lenguas<sup>44</sup> se basaron, hasta mitad del siglo XX, en aspectos estructurales y sociales del lenguaje. Los estructuralistas se centraban en el análisis de las estructuras gramaticales para describir las formas lingüísticas de la lengua en sus diferentes niveles (fonemas, morfemas, lexemas, sintagmas y oraciones). Por su parte, los sociolingüistas analizaban las relaciones entre las formas lingüísticas y las diferentes variaciones sociales de uso (edad, variedades diatópicas, diastráticas y

---

<sup>41</sup> Curso tutores de acogida. P. 24:

[http://catedu.es/doc\\_intercultural/cursos/curso\\_tutores\\_acogida/Unidad%207\\_%20Conceptos\\_Factores.pdf](http://catedu.es/doc_intercultural/cursos/curso_tutores_acogida/Unidad%207_%20Conceptos_Factores.pdf)

<sup>42</sup> IDEM nota al pie 41.

<sup>43</sup> Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm)

<sup>44</sup> Baralo y Krysztalowska (2004).



diafásicas, contacto con otras lenguas, etc.), otorgando una gran importancia a las situaciones lingüísticas. A raíz del surgimiento de la gramática generativa, en la década de 1950, se empezó a considerar el lenguaje como un sistema cognitivo que forma parte de la estructura mental; el objeto de análisis dejó de ser el comportamiento lingüístico, y se centró en el conocimiento implícito de una lengua, manifestado en el uso que los hablantes hacen de ella.

La gramática generativa o generativismo, es la corriente creada por Noam Chomsky, y cuyo enfoque se aleja de los anteriores modelos de lenguaje, considerados a partir de entonces tradicionales. Chomsky postula que a partir del conocimiento (tácito) de un número limitado de estructuras y reglas, un hablante nativo de una lengua puede generar, en su uso, una infinita cantidad de construcciones sintácticas interpretables para un oyente de esa misma lengua, independientemente de que las hayan o no escuchado antes. Este conocimiento implícito es para Chomsky la *competencia*, y la capacidad de su uso es lo que él llama *actuación*. En la competencia de un hablante, el lingüista habla de una situación ideal, en la que no reconoce los factores externos y la situación real de un hablante, para poder analizar así, las capacidades comunes e inherentes a los humanos que permiten la comunicación mediante un sistema de signos articulados.

En las últimas décadas, numerosos lingüistas y pensadores, han criticado la gramática generativa por sus consideraciones de situaciones de hablantes ideales y su lejanía en el uso real y natural de la lengua, basando el aprendizaje y el uso en aspectos sociolingüísticos de la lengua. Teóricos como Hymes, Canale y Swain, han contrarrestado el concepto de *competencia gramatical* con el de *competencia comunicativa*, que tiene en cuenta no solo los enunciados gramaticalmente correctos, sino su adecuación social y los rasgos socioculturales correspondientes. Hymes señala que la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”<sup>45</sup>. El conocimiento de la lengua estaría así, basado en una teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, lo que se conoce como *competencia lingüístico-comunicativa*.

#### 4.1.3 *La competencia comunicativa*

---

<sup>45</sup> Cit. en Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/indice.htm)

El conocimiento intuitivo que todo hablante tiene de su lengua y que le permite comunicarse de una manera eficaz, es lo que se conoce como competencia lingüístico-comunicativa, que a su vez se divide en diferentes sub-competencias:

- Competencia lingüística: capacidad de producir y asimilar las estructuras de una lengua y las que no pertenecen a ella, a través de una serie de conocimientos léxicos, fonéticos, sintácticos y gramaticales.
- Competencia sociolingüística: capacidad de producir enunciados teniendo en cuenta el contexto tanto lingüístico como sociocultural de una comunidad de habla.
- Competencia pragmática: análisis y adecuación de un enunciado lingüístico a la situación de habla real en el momento de comunicación.
- Competencia discursiva: capacidad de poder construir e interpretar unidades de discurso, con una significación temática coherente, cohesionada y adecuada al contexto comunicativo.
- Competencia estratégica: capacidad para salvaguardar los diferentes obstáculos que puedan aparecer en una situación de comunicación y hacer que ésta no se rompa.

En el caso de una lengua materna, la adquisición de la competencia comunicativa se realiza de manera espontánea en todos los niños, por lo general, a partir de los siete meses de vida. Es un proceso inconsciente, que no precisa de instrucción formal, y que se desarrolla de la misma forma y consta de las mismas etapas, independientemente de la lengua, la situación social, la inteligencia u otros factores externos; se trata de un proceso con características universales, que es innato a la condición humana, y que se basa en una serie de conocimientos de la lengua, programados biológicamente para la adquisición del lenguaje.

#### *4.2 La adquisición de segundas lenguas*

La adquisición de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), se centra en lenguas adquiridas después de la lengua materna (L1 o LM), que es la que posibilita al individuo con la capacidad del lenguaje. Distinguiremos aquí entre lenguas segundas, las aprendidas en un contexto natural de inmersión (y que requiere, por tanto, un esfuerzo menor en su estudio), y lenguas extranjeras, aquellas que se aprenden en un contexto institucional, mediante una enseñanza reglada de un determinado número de

horas (diarias o semanales), sin práctica fuera de este contexto institucional, y que requiere un mayor esfuerzo en su aprendizaje. En este estudio nos centraremos principalmente en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que los estudiantes y profesores participantes se encuentran en este contexto de actuación.

Tanto la adquisición de la lengua materna como la adquisición de una lengua extranjera se fundamentan en un proceso mental de reglas y principios, comunes a ambas, que se concreta en una gramática interiorizada. Sin embargo, y a pesar de los rasgos comunes, la gramática resultante y las características del proceso presentan grandes diferencias entre una y otra. Mientras que el niño adquiere la lengua materna de forma inconsciente y sin esfuerzo alguno, el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla, en gran medida, de acuerdo con las necesidades y circunstancias individuales y del entorno de un individuo, requiere esfuerzo y está limitado por una serie de factores que determinan la distancia entre la LM y la LE.

La adquisición y el desarrollo del conocimiento de lenguas extranjeras ha sido analizado desde diferentes teorías de adquisición. A continuación se presentan cinco de las más relevantes, cuyas características están tomadas del estudio de Baralo y Krysztalowska (2004):

- **El conductismo.** Se sostiene en la teoría conductista descrita anteriormente, es decir, en que el aprendizaje se basa en la respuesta a un cierto estímulo, y está condicionado por su entorno. Está unida también al estructuralismo, teoría lingüística caracterizada por la práctica de estructuras en lengua escrita, y la repetición de estas estructuras a través de ejercicios orales. El aprendizaje de segundas lenguas consiste en la creación de unos hábitos lingüísticos, condicionados por el conocimiento de la LM, el cual es la causa de los errores cometidos en la LE, que deben ser corregidos. El éxito final depende de la aprobación extrínseca de los compañeros y del profesor, y de la aprobación intrínseca, de uno mismo y su satisfacción ante el uso de la lengua.
- **El innatismo.** Basado en las ideas de Chomsky, propone que la capacidad de lenguaje está determinada genéticamente. El ser humano dispone de un mecanismo para desarrollar, producir y procesar una lengua, llamada *dispositivo de adquisición*

*del lenguaje* o DAL, y que funciona a partir del input recibido y a través del cual el individuo crea su sistema de lenguaje, que en el caso de una LE, está influido por principios innatos y no por la LM. El DAL es un dispositivo exclusivo para la adquisición del lenguaje, lo que hace que el aprendizaje de lenguas sea considerado un proceso diferente a otro tipo de aprendizajes. El mecanismo innato que subyace al aprendizaje de lenguas es lo que Chomsky denomina *gramática universal* (GU), que interacciona con el input de una lengua particular y permite su adquisición. En el aprendizaje de LE, una de las principales aplicaciones de la gramática universal es el Modelo del Monitor, de Stephen D. Krashen (1981), que se divide en cinco hipótesis (distinción entre adquisición y aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del orden natural, hipótesis del input, e hipótesis del filtro afectivo). Krashen distingue la adquisición (asimilación natural de las reglas de una lengua) y el aprendizaje (estudio formal y consciente de las reglas); el sistema adquirido es el que se aplica en el inicio de la producción en la LE, y el aprendizaje funciona a través de un monitor que controla dichas producciones, que a su vez están determinadas por un input comprensible y que contiene información referencial. Este input se presenta a través de la instrucción en LE, y llega a los aprendientes motivados y sin ansiedad.

· **El cognitivismo.** Basado en el constructivismo de Piaget, sostiene que la adquisición del lenguaje comparte las mismas características cognitivas que cualquier otro tipo de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso de modificación de conocimientos a partir del input y la capacidad cognitiva. La adquisición de una lengua extranjera se basa en el desarrollo de capacidades cognitivas complejas, diferentes a las utilizadas para la adquisición de la LM. Este conjunto de reglas se van modificando y transformando, según se va avanzando en el aprendizaje de la LE, de tal forma que la aplicación del sistema de reglas creado y utilizado de forma consciente, se transforma con la práctica, en un proceso inconsciente. A partir de estas premisas, se han creado diferentes modelos de adquisición de LE: McLaughlin (1978), Ellis (1990), Bialystok (1978), Meisel(1986). Si bien existen diferentes matices, en la construcción del conocimiento, estos modelos distinguen dos tipos de procesos: conscientes e inconscientes, controlados y automáticos, descriptivos y procedimentales. Además la producción del aprendiente es variable, dependiendo de la atención a la forma o al contenido, y el modo de realizar la tarea lingüística.

- **El interaccionismo.** Se sustenta en una predisposición innata para manejar los datos de una lengua, que se complementa con una interacción social, fruto de la experiencia diaria. Los datos lingüísticos deben ser significativos para el aprendiente, cuya interacción personal afecta, además, a la percepción y producción de la lengua. El contexto lingüístico, mediante el contacto con nativos, es esencial en el desarrollo del lenguaje, resultado además, de la actividad social y verbal. La modificación del input que se produce en el aula, (i.e. eliminación o simplificación de estructuras, para hacerlo más comprensible) es fundamental para la adquisición, así como la interacción, que actúa como facilitadora de la misma.
- **El ambientalismo.** Se refiere a la importancia del contexto y la dimensión afectiva en la adquisición de segundas lenguas y se centra principalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje en contextos naturales, como el caso de los inmigrantes. La dimensión cognitiva queda relegada a un segundo plano, pues se trata de medir la configuración lingüística referente a los factores sociales o psicológicos. Los efectos de la lengua materna no son tenidos en cuenta en la adquisición de una lengua extranjera.

Las teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras pretenden abordar el tema desde diferentes perspectivas y premisas, lo que hace difícil su comparación. En este apartado se han mencionado cinco de las más representativas, si bien existen muchas más teorías y enfoques derivados<sup>46</sup>.

En este punto, es importante destacar que los aprendientes mayores se formaron a partir de una tradición conductista, que es el caso de nuestro objeto de estudio, Japón. En este país, la metodología en la enseñanza de idiomas, estuvo influida por la reforma educativa del gobierno americano tras el fin de la II Guerra Mundial. Este tipo de formación influye en las características de aprendizaje de los adultos mayores y determina la forma de aproximación al estudio de lenguas extranjeras, que difiere de esta forma, de otro tipo de aprendientes.

### 4.3 Factores individuales en el proceso de aprendizaje

---

<sup>46</sup> Para una información más detallada y ampliada referente a metodología de segundas lenguas recomendamos leer a Richards et al. (2001), citado en la bibliografía de este estudio.

Los factores de aprendizaje son “todas aquellas circunstancias o variables que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo”<sup>47</sup>. Estos factores son especialmente importantes en el aprendizaje de segundas lenguas en edades adultas, pues son la clave del éxito de los aprendientes. Dependiendo del autor, dichos factores son clasificados de diferentes maneras, algunas clasificaciones tienen en cuenta solo los factores relacionados con los estudiantes, mientras que otras describen las variables que se desprenden de los docentes y los centros de enseñanza o instituciones. La enumeración y descripción de estos factores varía principalmente en lo que se refiere a las variables individuales, las cuales son difíciles de determinar por sus características intrínsecas. Nosotros nos centraremos principalmente en los factores de aprendizaje relacionados con el estudiante, lo que nos ayudará a identificar aquellos rasgos más importantes o decisivos en los adultos mayores, y que posteriormente constataremos con los resultados del estudio cualitativo. En el siguiente cuadro se nombran los factores que se describirán:

| <u>Factores cognitivos</u>  | <u>Factores afectivos</u>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>≧ La aptitud.</li> <li>≧ Las estrategias y los estilos de aprendizaje.</li> <li>≧ La edad</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>≧ La actitud.</li> <li>≧ La ansiedad.</li> <li>≧ La motivación.</li> </ul> |

#### 4.3.1 *La aptitud*

En el aprendizaje de segundas lenguas, la aptitud es el conjunto de capacidades que hace posible cooperar competentemente en el proceso de dicho aprendizaje. Existen diferentes y contradictorias teorías sobre el factor aptitud en el aprendizaje de lenguas. Algunas de las primeras investigaciones sobre este factor, intentaron medir el éxito de los aprendientes de lenguas extranjeras a través de específicas pruebas de aptitud, entre

<sup>47</sup> Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes.

las que destacan el *Modern Language Aptitude Test* (Carroll y Sapon, 1959<sup>48</sup>), o el *Pimsleur Language Aptitude Battery* (Pimsleur, 1966<sup>49</sup>).

Estos tests determinan que la aptitud lingüística se compone de cuatro habilidades: la habilidad para identificar y recordar los nuevos sonidos de una lengua extranjera; la habilidad para entender las reglas gramaticales mediante muestras de lengua; la habilidad para inducir la correspondencia y relación de las palabras dentro de las oraciones; y la habilidad de memorizar palabras nuevas. Los resultados de estos tests identifican las debilidades y fortalezas de los estudiantes y determinan su grado de aptitud, lo que pretende ayudar a los profesores a crear diferentes actividades para mejorar las capacidades más débiles de los estudiantes.

En estudios más recientes se ha investigado la aptitud desde un enfoque más comunicativo, en cuyo caso no se consideran fiables las pruebas de aptitud anteriores, puesto que solo miden los aspectos formales de la lengua. De esta forma, en la determinación de la aptitud interactúan otros factores y otras habilidades cognitivas, como la inteligencia verbal (Gardner, 1993) o la creatividad, y que necesitamos tener en cuenta a la hora de evaluar el éxito en el aprendizaje de una lengua. Skehan (1998) distinguió tres secciones en la aptitud lingüística, comprimiendo las habilidades gramatical e inductiva en una sola aptitud para el análisis lingüístico, estrechamente relacionada con la inteligencia. En un estudio más reciente llevado a cabo por Sternberg (2002), y conocido como la teoría de la inteligencia exitosa (*Successful intelligence*), se distinguen tres tipos de aptitudes: la inteligencia analítica, o habilidad para evaluar, analizar, juzgar y contrastar, la inteligencia creativa, o habilidad para crear soluciones innovadoras a problemas, y la inteligencia práctica, o habilidad para adaptarse, adecuarse o elegir nuevos marcos a través de un conocimiento tácito. En este estudio, el autor manifiesta que los sistemas educativos de muchos países se centran principalmente en la inteligencia analítica, lo que favorece solamente a aquellos estudiantes que tengan más desarrollada esta capacidad.

Otros estudiosos (G. Neufeld 1978, J. Oller y K. Perkins 1978) identifican la aptitud con la inteligencia, defendiendo que no existen habilidades de aptitud como tal, sino que están determinadas por la inteligencia.

---

<sup>48</sup> Cit. en Larson-Hall (2007).

<sup>49</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Pimsleur\\_Language\\_Aptitude\\_Battery](http://en.wikipedia.org/wiki/Pimsleur_Language_Aptitude_Battery)

A pesar de que los diferentes estudios sobre la aptitud, no llegan a un consenso sobre la naturaleza y funciones de este factor en el aprendizaje de segundas lenguas, sí parece que la aptitud lingüística es una capacidad fundamental para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Siguiendo a Muñoz (2002: 22) la aptitud se presenta como una capacidad natural en los bebés cuando adquieren su lengua materna. Sin embargo, aquellos niños cuyos progenitores se preocupan por hablarles estimularles y/o motivarles a la lectura, presentan una mayor facilidad y unos mejores resultados a la hora de enfrentarse a una lengua extranjera.

No obstante hemos de señalar que esto no quiere decir que necesariamente se necesite “una aptitud para los idiomas”. En nuestras clases siempre contamos con estudiantes que precisan de un mayor esfuerzo, pero esto no es un impedimento para el éxito en el aprendizaje, aunque requerirá más tiempo y mayor dedicación por parte del estudiante, quien además necesitará contar con un gran componente motivador, de lo que hablaremos más adelante.

Los adultos mayores, como se ha comentado anteriormente, pueden tener la misma aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera que cualquier otro adulto. Es predecible, además, que aquellos aspectos menos favorecidos, como la aptitud memorística, son compensados por los ancianos a través de una mayor dedicación e interés por el estudio, en nuestro caso una lengua que ellos han elegido estudiar, y que en muchos casos, es una parte importante y agradable de su rutina diaria.

#### 4.3.2 *Las estrategias y los estilos de aprendizaje*

Los estilos de aprendizaje “se refieren al modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje”<sup>50</sup>. Existen diversas categorías de estilos de aprendizaje. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, destacan en primer lugar las referidas a las modalidades sensoriales, y que clasifican a los estudiantes según procesan los estímulos que reciben, es decir, de forma visual, auditiva o cinética (Revell y Norman, 1999). En segunda lugar, destaca la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993), y que se basa en la existencia de diversas inteligencias. A continuación se muestra una clasificación de las mismas<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes.

<sup>51</sup> Arnold (2000: 319).



### **Las siete inteligencias múltiples**

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Verbal/ lingüística</b>   | Habilidad con las palabras y sensibilidad a las mismas, de forma oral y escrita            |
| <b>Musical</b>               | Sensibilidad al ritmo, al tono y a la melodía  |
| <b>Lógica/ matemática</b>    | Habilidad para utilizar números con eficacia y razonar bien                                |
| <b>Espacial/ visual</b>      | Sensibilidad a la forma, al espacio, al color, a la línea y a la forma                     |
| <b>Corporal/ cinestética</b> | Habilidad para utilizar el cuerpo con el fin de expresar ideas y sentimientos              |
| <b>Interpersonal</b>         | Habilidad para comprender los estados de ánimo y las intenciones de otra persona           |
| <b>Intrapersonal</b>         | Habilidad para comprenderse a uno mismo y comprender las cualidades y las carencias de uno |

### **Estilos de aprendizaje relativos a la percepción**

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Visual</b>      | Aprende con mayor eficacia con los ojos (vista)                |
| <b>Auditivo</b>    | Aprende con mayor eficacia con los oídos (oído)                |
| <b>Táctil</b>      | Aprende con mayor eficacia con el tacto (manual)               |
| <b>Cinestético</b> | Aprende con mayor eficacia con la experiencia total del cuerpo |
| <b>Grupal</b>      | Aprende con mayor eficacia trabajando con los demás            |
| <b>Individual</b>  | Aprende con mayor eficacia trabajando solo                     |

### **Estilos de aprendizaje sensibles a la dependencia/ independencia de campo**

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Independiente de campo</b> | Aprende con mayor eficacia de forma secuencial, analizando los hechos                     |
| <b>Dependiente de campo</b>   | Aprende con mayor eficacia en contexto, de forma holística y es sensible a las relaciones |

### **Estilos de aprendizaje de tipo analítico/ global**

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Analítico</b> | Aprende con mayor eficacia de forma individual, secuencial y lineal                             |
| <b>Global</b>    | Aprende con mayor eficacia mediante la experiencia concreta y la interacción con otras personas |

### **Estilos de aprendizaje de tipo reflexivo/ impulsivo**

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>Reflexivo</b> | Aprende con mayor eficacia cuando tiene tiempo para considerar las opciones |
| <b>Impulsivo</b> | Aprende con mayor eficacia cuando es capaz de responder de inmediato        |

Estos estilos son flexibles, por lo que pueden variar dependiendo del contexto en el que se encuentre el estudiante; por ejemplo, algunos estudiantes utilizan un estilo de aprendizaje diferente si, habiendo estudiado español en su país, deciden incorporarse a un programa de inmersión en España o Latinoamérica.

Los estilos de aprendizaje se manifiestan, entre otras cosas, en las estrategias de aprendizaje, que se refieren a la capacidad que tiene un estudiante de aplicar los diferentes recursos de los que dispone al aprendizaje de una LE, de la forma más efectiva posible.

Las estrategias de aprendizaje en LE se empezaron a analizar como consecuencia de los avances de las ciencias cognitivas, principalmente para identificar cuáles eran los factores determinantes del éxito de aprendizaje de algunos estudiantes respecto a otros. El concepto ha sido tratado por diferentes autores, y ha sufrido una evolución, desde los primeros estudios hasta los más actuales. Tarone (1993) (cit. en Lessard-Clouston, 1997), define las estrategias de aprendizaje como “un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta, para incorporarlas en su competencia de interlengua. Para Rubin (1987) (cit. en Lessard-Clouston) las estrategias son “aquellas que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiente construye, y que afecta directamente al aprendizaje”. O’Malley y Chamot (1990) (cit. en Lessard-Clouston), las definen como “pensamientos o comportamientos especiales que las personas usan para ayudarse a comprender, aprender o retener información nueva”.

Por último Lessard-Clouston recoge una definición (Oxford, 1992/1993: 18) (cit en Lessard-Clouston) que nos parece la más completa en el campo de estudio de lenguas extranjeras:

“Language learning strategies – specific actions, behaviours, steps, or techniques that students (often intentionally) use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language. Strategies are tools for the self-directed involvement necessary for developing communicative ability”.

Por tanto, la evolución en el término ha dado lugar a la tendencia actual de clasificar y caracterizar las estrategias de aprendizaje. A pesar de que existen diversas clasificaciones, basadas en diferentes definiciones, presentamos a continuación una clasificación de características comunes, de la misma autora<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Oxford (1990).

## Estrategias de aprendizaje:

---

1. Contribuyen a la consecución de la competencia comunicativa.
2. Permiten a los aprendientes un mayor control de su aprendizaje.
3. Expanden el papel de los profesores.
4. Orientan en la resolución de problemas.
5. Son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiente.
6. Implican muchos aspectos del aprendiente, no solo el aspecto cognitivo.
7. Apoyan el proceso de aprendizaje tanto directa como indirectamente.
8. No son observables siempre.
9. Con frecuencia son conscientes.
10. Pueden enseñarse.
11. Son flexibles.
12. Son sensibles respecto a la influencia de otros factores.

Las clasificaciones realizadas de las propias estrategias también resultan variadas. Una de las clasificaciones más completas y extendidas es la de Oxford (1990), que se basa en una clasificación anterior de Chamot y O'Malley (1987), la cual divide las estrategias en metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, y reconoce la importancia de la interacción entre el profesor y los estudiantes, así como entre los propios estudiantes. La clasificación de Oxford se basa en una división en estrategias directas, las cuales incluyen y requieren directamente el procesamiento mental de la lengua meta, y estrategias indirectas, aquellas que no involucran de forma directa a la lengua meta, pero sirven de apoyo y ayuda al aprendizaje de la LE (Oxford: 135-136):

### Estrategias directas:

---

Estrategias de memoria (asociaciones de palabras, repeticiones de estructura, etc.).

Estrategias cognitivas (tomar apuntes, traducir, etc).

Estrategias de compensación (mímica o uso de ejemplos para expresar una idea, comparación de estructuras lingüísticas en LM y LE, etc).

### Estrategias indirectas:

---

Estrategias metacognitivas (auto-evaluación, organización y reflexión sobre el estudio, etc).

Estrategias afectivas (recompensas en el estudio, expresión de los sentimientos ante la LE, actitud positiva, etc.).

Estrategias sociales (preguntas dudas, cooperar con los compañeros, desarrollar o progresar en el entendimiento cultural, etc.).

La elección de unas estrategias u otras depende, por una parte, de las diferencias individuales de los estudiantes, su actitud, creencias, motivación, experiencias previas en el estudio, etc., y por otra parte de la situación de enseñanza-aprendizaje, es decir, la proximidad entre la LM y la LE, el contexto y la regulación de la enseñanza, el estudio y las tareas a realizar, etc. El uso de las estrategias apropiadas contribuye al éxito del aprendizaje, como se muestra en estudios de Oxford y Green (1995: 265), en los que se obtiene que los estudiantes con mejores resultados fueron los que presentaron un uso más frecuente de diferentes tipos de estrategias. Sin embargo, el éxito no depende solo del número de estrategias, sino de la buena elección por parte del aprendiente y de un correcto uso de las mismas (Oxford, 1990:199). Numerosos investigadores han sugerido que la enseñanza de las propias estrategias puede resultar muy efectivo en el proceso de aprendizaje<sup>53</sup>; por una parte los estudiantes pueden aprender a dirigir su propio estudio de forma adecuada, y adaptarse al curso y al contexto, y por otra parte, puede ayudarlos a conocer sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje de LE, tener un mayor control sobre el pensamiento cognitivo, lo que repercute en un mejor uso. En este sentido el docente adquiere una gran responsabilidad y debe jugar el papel de lo que se conoce como profesor estratégico, que según Beltrán (1993) se refiere a un instructor eficaz, estratégico en su propio aprendizaje y con capacidad para influir en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, favoreciendo la reflexión sobre el aprendizaje, la toma de decisiones, o la utilidad de lo aprendido. La tendencia actual aboga por incluir esta labor del profesor como facilitador en el proceso de aprendizaje (Monereo et al. 2001).

El *aprender a aprender* es una herramienta fundamental en los nuevos marcos educativos, y cobra especial importancia en el aprendizaje a adultos mayores, quienes debido a la influencia de las metodologías basadas en el conductismo, necesitan una mayor instrucción en el uso y explotación de las estrategias. Una propuesta pensada

---

<sup>53</sup> Chamot and Kupper (1989), O'Malley 1987, Thompson and Rubin (1993), Arnold (2000).

para este fin es el *enseñar a pensar*, un enfoque propuesto por Monereo (1990), que se centra en tres áreas de actuación:

*El enseñar a pensar*, basado en la enseñanza a los estudiantes de habilidades cognitivas, que tiene como objetivo perfeccionar sus procesos de razonamiento.

*El enseñar sobre el pensar*, mediante lo que se anima a los estudiantes a ser conscientes de sus procesos y estrategias mentales para poder controlarlos y optimizar el aprendizaje individual.

*El enseñar sobre la base del pensar*, que incorpora objetivos de aprendizaje en los programas educativos, adaptados a los diferentes niveles y contenidos.

Cada estudiante debe ser consciente y utilizar sus propias estrategias de aprendizaje. Es importante que el profesor conozca y promueva estas estrategias teniendo en cuenta las características personales de cada individuo, sus capacidades cognitivas y limitaciones, y trate de adaptar el conjunto al contexto educativo en el que se encuentra.

En relación a los adultos mayores la necesidad del profesor de conocer estos estilos y estrategias de aprendizaje es fundamental, puesto que estos son el resultado de una mayor experiencia y por tanto puede que estén más fijos o se aferrarse más a ellos que otros estudiantes.

#### 4.3.3 *La actitud*

La actitud es la disposición psicológica hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Este factor puede variar y manifestarse de diferentes formas en el proceso de aprendizaje y se refiere no solo a la lengua meta sino también a su cultura, así como al grupo de aprendizaje y a la propia experiencia. La actitud de un estudiante hacia la lengua meta depende de varios factores, tales como su contexto vital (familiar y educativo), su situación y grupo de aprendizaje, su lengua materna y origen étnico, etc. Diversas investigaciones afirman que una actitud positiva hacia la lengua meta facilita la adquisición y, por tanto, el éxito en el aprendizaje (Gardner, 1985; Ehrman y Dörnyei, 1988)<sup>54</sup>, sin embargo, hay otros estudios que presentan resultados conflictivos, en los que una actitud negativa favorece el éxito final de aprendizaje (Svanes, 1988; Oller, 1977).

---

<sup>54</sup> Cit. en Arnorl (2000).

Debemos destacar en este punto, la hipótesis del filtro afectivo de Stephen Krashen (1982), que hace referencia a la importancia de un ambiente relajado y seguro para el aprendiente, y una actitud positiva, lo que redundará en una mayor asimilación de conocimiento (input):

“The affective Filter Hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter – even understand the message, the input will not reach of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike “deeper”<sup>55</sup>.

Asimismo, es importante destacar la importancia que cobra la tradición en el proceso enseñanza-aprendizaje, y los factores culturales y etnográficos de un determinado grupo de aprendientes con respecto a su actitud sobre la lengua meta. En el caso de Japón y de otros países asiáticos, la influencia de la cultura confucionista hace que los estudiantes se sientan cohibidos a la hora de participar en clase, principalmente por miedo al error y al ridículo, lo que puede convertirse en una situación de miedo y una actitud negativa ante la LE. Esto mismo es expresado por Hui (1997: 38)<sup>56</sup> sobre China de la siguiente forma:

“China has a Confucian culture, which seeks compromise between people. When it is applied to language learning, it is obvious that students are reluctant to air their views loudly for fear of losing face or offending others... In addition, there are some Chinese sayings which discourage oral communication in class. The following are some examples: Silence is gold; it's the noisy bird that is easily shot dead; a real man should be good at thinking, but weak at speaking; don't speak out unless spoken to; keep your mouth shut but your eyes open; keep silent unless you can burst on the scene like a bombshell”

---

<sup>55</sup> Krashen (1982:21).

<sup>56</sup> <http://iteslj.org/Articles/Warden-Difference/>

Algunos enfoques de enseñanza actuales, en especial el humanismo, subrayan que el desarrollo de una actitud positiva es posible mediante la integración de la variable afectiva, además de la cognitiva, en el proceso de aprendizaje. En los últimos años, esto se ha utilizado a través de actividades humanísticas llevadas al aula<sup>57</sup>, con el objetivo de que los estudiantes se sientan más integrados con el resto del grupo, más valorados y seguros de sí mismos y de sus cualidades, y desarrollen actitudes más positivas hacia el estudio de la lengua<sup>58</sup>.

La introducción de actividades relacionadas con el conocimiento de la cultura de la lengua meta es también fundamental para eliminar de los estudiantes posibles estereotipos negativos y crear en ellos una actitud crítica hacia la cultura propia, y una actitud favorable hacia la comprensión intercultural.

Es importante mencionar que los adultos mayores en general presentan una actitud positiva hacia la lengua; en este momento de su vida, el estudio de la LE es una elección personal y una actividad gratificante, si bien la motivación y el papel del profesor sobre ella son factores esenciales, como veremos en el apartado de motivación.

#### 4.3.4 *La ansiedad*

La ansiedad puede ser definida como “un estado emocional desagradable o una condición que se caracteriza por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y preocupación, y por la activación o estímulo del sistema nervioso autónomo”<sup>59</sup>. Es un factor negativo que generalmente se relaciona con sentimientos como el miedo, la dificultad, la frustración, la tensión, la baja autoestima o la inseguridad, y puede manifestarse de diferentes formas, dependiendo de las características del individuo y la situación particular. En el aprendizaje de idiomas, la ansiedad se refiere al “temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera” (Gardner y MacIntyre, 1993)<sup>60</sup>. Está considerado uno de los factores más importantes en el aprendizaje de una LE. En ocasiones, si un estudiante ha tenido repetidas situaciones de ansiedad en experiencias de aprendizaje pasadas, dicho estudiante puede que asocie la ansiedad como la lengua extranjera, y por

---

<sup>57</sup> Arnold (2000).

<sup>58</sup> Para más información sobre la introducción de actividades humanísticas en el aula véase el libro de Gertrude Moskowitz (1978), *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A SourceBook on Humanistic Techniques* (cit. en Arnold 2000:209).

<sup>59</sup> Spielberger (1972).

<sup>60</sup> Cit. en Arnold (2000: 78).

tanto, estará predispuesto hacia ella en cualquier contexto en el que aparezca esta LE (MacIntyre, 1991). Así como los métodos tradicionales en la enseñanza de idiomas, basados en la gramática y la traducción, pueden favorecer la reducción de la ansiedad en los estudiantes, la actual metodología comunicativa puede ser vista por el estudiante como una amenaza, y crear situaciones de ansiedad. De esta forma, es fundamental que los individuos desarrollen el aprendizaje en un ambiente seguro emocionalmente (Arnold y Brown, 2000: 27). En la clase de LE, donde los estudiantes a veces no controlan la situación de comunicación, la aprensión puede crecer ante el miedo a no entender a sus compañeros o al profesor, o a no ser entendido por estos, lo que puede llevarles a mostrarse callados y/o reticentes, contrariamente a sus intenciones primeras.

La ansiedad ante el lenguaje se relaciona con una serie de elementos personales y una serie de procedimientos relacionados con el aula de idiomas<sup>61</sup>. Tales son:

- **La autoestima**, entendida como “la valoración generalmente positiva de uno mismo”<sup>62</sup>, puede provocar ansiedad a los estudiantes cuya valoración de sí mismos es muy baja, además de aparecer ante determinadas situaciones en el aula, que les impiden comportarse de manera natural, teniendo que adaptarse a determinados roles requeridos en las situaciones de comunicación.
- **La tolerancia de la ambigüedad**, se refiere a la aceptación de la ambigüedad que se produce en determinadas situaciones dentro de la clase de idiomas, relacionada con los referentes, los fonemas y sus grafías, la significación de las palabras o de los contextos, etc.
- **La asunción de riesgos**, se observa en la disminución de esta por parte de los estudiantes que sufren ansiedad, por miedo a la crítica de sus compañeros o por la suya propia. Esta disminución puede verse afectada por el hecho de que los estudiantes no se sientan cómodos en el contexto educativo.
- **La competitividad**, genera ansiedad en algunos estudiantes, sobre todo aquellos que tienden a compararse con otros en el aprendizaje de idiomas; sin embargo, la relación competitividad-ansiedad varía enormemente de unos individuos a otros, y especialmente si estos se enmarcan dentro de una cultura competitiva, (como es la cultura japonesa) o no.

---

<sup>61</sup> Arnold (2000: 80-85).

<sup>62</sup> RAE.



- **La ansiedad social**, dificulta la actuación de los individuos en cuanto que crece en ellos el miedo a la crítica de los demás, por lo que evitan o minimizan cualquier actuación que implique una relación o interacción con los demás. La ansiedad comunicativa responde al “nivel de ansiedad de una persona asociado con una comunicación real o prevista con otra persona o personas” (McCroskey, 1984)<sup>63</sup>.
- **La ansiedad ante los exámenes**, puede surgir en personas que también presentan ansiedad social; los aprendientes sienten presión ante el hecho de realizar cualquier tipo de evaluación en una L2 o LE, ya que se encuentran doblemente amenazados por el hecho de coordinar conceptos en otro idioma y en un tiempo limitado; ante esto, puede que se bloqueen y no contesten correctamente (i.e. en un examen) aún sabiendo la respuesta. En algunos individuos, la ansiedad ante los exámenes puede producirse por la simple mención del término.
- **Identidad y choque cultural** relacionado con la ansiedad, puede producirse en personas altamente identificadas con la cultura meta (ante la pérdida de la cultura e identidad propia), o por el contrario, escasamente identificadas.
- **Las creencias**, que tanto profesores como alumnos tienen ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pueden disminuir o aumentar en el aprendizaje de una LE. Algunos ejemplos de creencias intensificadoras de la ansiedad son expectativas irreales de éxito a corto plazo, mejor aprendizaje de unas personas con determinadas capacidades cognitivas con respecto a otras, caracterización del profesor como una persona exigente, corregidor de errores, etc.
- **Las actividades y las prácticas del aula**, se refieren en muchos casos a prácticas orales, tanto de comprensión como de expresión, aunque otras actividades de escritura y lectura también provocan ansiedad, dependiendo de las características personales del estudiante.
- **Las interacciones profesor-alumno**, referentes al miedo de los estudiantes ante el castigo del error o el ridículo, principalmente, y los conflictos surgidos de las diferencias entre el estilo de aprendizaje del estudiante y del profesor, pueden producir ansiedad y gran presión en los estudiantes en cualquier contexto educativo.

Como se puede observar, el fenómeno de la ansiedad en la enseñanza de lenguas extranjeras presenta una gran complejidad y depende de multitud de factores, además de

---

<sup>63</sup> Cit. en Arnold, (2000: 82).

la importancia que cobran las características individuales en su aparición y desarrollo. De igual forma, en el caso de los adultos mayores, la ansiedad puede ser provocada de muy diferentes formas y manifestarse de diversas maneras en el aula de LE, quizás las más comunes relacionadas con la falta de aceptación o el miedo al rechazo de otros estudiantes más jóvenes, la ansiedad antes los exámenes, o el miedo al error y al ridículo. Asimismo, se hace notar la importancia de la cultura; por ejemplo, el escaso contacto ocular, señal de ansiedad en muchas culturas, no es precisamente una señal de la misma en la cultura japonesa, donde el “excesivo” contacto visual se considera inapropiado, lo mismo que el excesivo protagonismo. En este sentido el papel del profesor como descubridor y reductor del sentimiento de ansiedad en los estudiantes, puede hacer que desaparezca la presión y sea sustituida por otros sentimientos de atención, éxito, etc., favorecedores del aprendizaje.

#### 4.3.5 *La edad*

La edad es uno de los factores más estudiado y analizado en el campo de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras, y se refiere a la manera de aprender y al nivel de competencia que un individuo llega a obtener dependiendo de la edad en la que lo realice. De forma general, existe la creencia de que cuanto antes se inicie una persona en el aprendizaje de una L2 o LE, mejores resultados obtendrá.

La importancia de la edad viene acompañada de una teoría, formulada por Lenneberg en 1967, y conocida como *la hipótesis del periodo crítico* (HPC) o *Critical Period Hipótesis* (CPH). Esta teoría considera que a partir de determinada edad (alrededor de los 12 años, lo que coincide con la adolescencia), la adquisición de otra lengua, hasta ese momento adquirida de forma natural, se convierte en un proceso dificultoso y que no siempre termina en éxito, lo que el autor relaciona con argumentos relativos a la composición del cerebro. Las posturas relacionadas con esta hipótesis y el factor edad se refieren, sin embargo, principalmente a aspectos fonéticos y lo que se conoce como *el acento extranjero*, basado en que los niños que aprenden antes de dicho periodo tienen un acento nativo, lo que no ocurre con los aprendientes adultos. Existen al respecto investigaciones que presentan resultados muy diversos, posturas cercanas a la de Lenneberg, como Oyama (1979)<sup>64</sup> y la existencia de un periodo ventajoso para la

---

<sup>64</sup> Cit. en Cortés Moreno (2002).

adquisición (aunque no plantea la adquisición fuera de él como imposible), Scovel (1978) con referencia a la HPC en la adquisición de la pronunciación, Carroll (1980)<sup>65</sup> y su postulación de los mejores resultados en las personas cuyo aprendizaje empieza en edades tempranas, o Krashen (1982), quien defiende la dificultad del aprendizaje en la edad adulta debido al desarrollo del pensamiento abstracto en esta. Otras posturas, presentan dudas sobre la HPC y se refieren a la mayor rapidez de aprendizaje en los adultos (Neufeld, 1978 y 1979; Birdsong, 1990, Krashen et al., 1979)<sup>66</sup>, a la no garantía de éxito en edades tempranas, (Thompson, 1991), (Muñoz 2002, relativo a la necesidad de esfuerzo y motivación)<sup>67</sup>, o a otros factores relacionados con la edad y por los cuales esta se ve condicionada.

Las diversas posturas relacionadas con el factor edad se deben a los diferentes métodos de investigación y de análisis de datos, así como a otros factores relacionados con la edad y que influyen en la misma de una forma u otra. Como punto de cohesión de algunas de las más importantes teorías citamos los siguientes puntos seleccionados por Ellis (1994: 494):

- *Agudeza sensorial*: se refiere a la disminución de la capacidad de percibir y producir sonidos pertenecientes a la lengua meta, en los aprendientes adultos, lo que Loritz (1991) reconoce relacionado con los esquemas fonéticos que un adulto crea a partir de su lengua materna, y que posteriormente se resiste a modificar. En esta misma línea, Flege (1981)<sup>68</sup>, postula la comodidad de los estudiantes adultos al utilizar el sistema fonológico de su lengua materna en la lengua extranjera lo que les permite eliminar el esfuerzo que supone aprender otro sistema, a través de la adaptación del propio.
- *Evolución neurológica*: se centra en los cambios que la edad produce en la estructura cerebral, y se refiere a los cambios neurológicos relacionados con la capacidad de pensamiento abstracto que aparece entre los 10 y los 13 años, y que hace a los adultos analizar el aprendizaje a través del raciocinio (en contraposición con los niños, cuyo aprendizaje es más natural).
- *Factores afectivos y de motivación*: la motivación para comunicarse e integrarse en la cultura de la LE de los niños es mayor que en los adultos, (pues estos lo sienten

---

<sup>65</sup> Cit. en Cortés Moreno (2002).

<sup>66</sup> Cit. en Cortés Moreno (2002).

<sup>67</sup> Thompson y Muñoz, cit en Cortés Moreno (2002).

<sup>68</sup> Cit. en Cortés Moreno (2002).

como una necesidad). Además los más pequeños no presentan ninguna clase de inhibición y se muestran con naturalidad, al contrario que los adolescentes o los adultos, en los que aparece el miedo al ridículo o a la opinión de los demás sobre sus actuaciones.

- *Factores cognitivos*: mientras los niños utilizan el mismo mecanismo de aprendizaje en su LM que en su L2 o LE, los adultos lo adaptan a su propio conocimiento inductivo de la lengua. Así, los factores cognitivos también influyen en que los niños se expresen de forma natural, como lo hacen en su lengua materna, mientras que los adultos se sientan más coaccionados y lo hagan de una manera “más lógica” (pensando en los posibles errores, buscando palabras específicas, etc.)
- *Aducto*: los niños reciben un input de mayor calidad y cantidad que los adultos (se les habla más despacio, con mayor atención), aunque los adultos lo sufragan con mayores negociaciones de significado, por lo que pueden conseguir niveles de comprensión comparable a la de un nativo.

Parece que, salvo casos excepcionales, solo los niños llegan al dominio fonético de los nativos, si bien el aprendizaje de la gramática no está condicionado por la edad; algunos estudios afirman incluso que los aprendientes adultos obtienen un mayor dominio de la sintaxis, la morfología, la comprensión lectora o el vocabulario (Cummins, 1981). Por otra parte, existen determinados factores relevantes relacionados con la edad, como la personalidad, como hemos mencionado, más espontánea en los niños y más retraída en el aprendizaje adulto, lo que también se relaciona con el sentimiento de conciencia de error en los adultos, al contrario que en los niños, los temas desarrollados en edades tempranas son siempre más simples que la temática abstracta a la que puede tener que enfrentarse un adulto en su lengua meta. Por otra parte, el miedo a la pérdida de identidad también puede aparecer en edades adultas (Chaika, 1994: 39), razón por la que de forma consciente o inconsciente se prefiera mantener *el acento extranjero* en la LE, factor también relacionado con el grado de dominio que se pretende alcanzar en la lengua meta, y que en los casos adultos puede estar relacionado simplemente con un conocimiento básico. El factor tiempo también influye, especialmente en contextos en el que el aprendizaje se produce de forma natural y espontánea o por contraposición, en ambientes con instrucción formal o reglada.

Si bien parece existir un periodo sensible o *sensitive period* (Ellis, 1994), en el que la adquisición de la lengua resulta más fácil, el aprendizaje de una lengua extranjera es

factible a cualquier edad. En relación a los adultos mayores, las características se presentan de la misma forma que para el resto de los adultos, con una especial atención a la motivación, que actúa como factor decisivo y otorga al aprendizaje un sentido que trasciende a la dedicación, al interés y paralelamente, al éxito final, lo que veremos en el siguiente punto.

#### 4.3.6 *La motivación*

En el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, se considera motivación el conjunto de causas o razones que mueven o animan a una persona al aprendizaje de la lengua meta. La motivación es uno de los factores más importantes en el sentido de que hace que los estudiantes sientan y disfruten la valía de dicho aprendizaje, lo que influye directamente en el éxito final.

Psicológicamente se distinguen dos tipos de motivación:

- “**La motivación extrínseca**, es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior.”
- “**La motivación intrínseca**, supone que el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella”<sup>69</sup>.

Dos de los estudiosos cuyas investigaciones más han trascendido en el análisis de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras son R.C. Gardner y W. E. Lambert, a través de su enfoque socio-psicológico de este factor. Para estos autores, la motivación estaría dividida en dos tipos de orientaciones, la orientación integradora, referida a “un deseo por desarrollar una comprensión de la cultura de la lengua meta (y presumiblemente de llegar a integrarse en ella)”, y la orientación instrumental, entendida como “la percepción de la necesidad de aprender la lengua meta por alguna razón funcional (conseguir un empleo, por ejemplo)”<sup>70</sup>. Es decir, la primera se encuentra en aquellos individuos que se identifican o se sienten cercanos a los miembros de la lengua meta y su cultura, y en muchos casos, quieren también llegar a ser parte de esa cultura. En el segundo caso, la motivación tiene un sentido mucho más

---

<sup>69</sup> Diccionario de términos clave de ELE. Centro virtual Cervantes.

<sup>70</sup> Ellis (2004).

práctico, y se dirige a la consecución de un objetivo más útil, como un ascenso, la entrada en un determinado programa académico, un viaje o unas vacaciones, etc. Existen diferentes posturas sobre la supremacía de una orientación u otra. En un principio, Gardner y Lambert (1972)<sup>71</sup> afirmaron la supremacía de la orientación integradora por los mejores resultados obtenidos en los estudiantes de este tipo con respecto a estudiantes con fines más instrumentales, lo que fue corroborado por otras investigaciones, como Schmidt (1995) o Ellis (1994). Sin embargo, en investigaciones posteriores, se han analizado casos en los que la orientación instrumental puede llevar a los mismos resultados en el aprendizaje (Gardner y McIntyre (1991), significativamente en países o lugares caracterizados por la supremacía de otras lenguas diferentes a la lengua meta<sup>72</sup>.

Por otra parte a partir de los 90 se ha llegado a resultados que definen la motivación como un factor más flexible, y no solo como la causa del *rendimiento* en el aprendizaje. En este sentido, se ve la motivación como un factor más dinámico que puede atravesar diferentes etapas en el proceso de aprendizaje, además de depender de diversos factores. Una de las más recientes teorías al respecto es la propuesta por Dörnyei (2001), referente a la motivación de una L2 en el aula y su procesamiento:

“El modelo de procesamiento de la motivación para el aprendizaje de una L2 en el aula distingue entre tres conceptos: un “estadio de pre-acción”, que comporta “motivación en la selección” y se relaciona estrechamente con la idea de orientación; un “estadio activo”, que implica “motivación para la ejecución”, en este caso asociada con el esfuerzo que el aprendiente está dispuesto a invertir para alcanzar el objetivo general y muy influenciada por la calidad de la experiencia del aprendizaje; y un “estadio de post-acción”, que implica “retrospección de la motivación”, donde a partir de la experiencia del aprendizaje el aprendiente formula representaciones que influyen sobre su grado de preparación para continuar” (Ellis, 2005: 33).

Este tipo de modelo permite, por una parte, explicar los cambios que se producen en la motivación, a lo largo de diferentes fases, y por otra parte, nos hace más conscientes de la importancia que puede desempeñar el profesor, la metodología utilizada o el contexto de aprendizaje en proceso de adquisición. Puede ser fundamental, por ejemplo, las

---

<sup>71</sup> Cit. en Arnorl (2000).

<sup>72</sup> Gómez Martínez (2001)

creencias del profesor y su papel de apoyo a los estudiantes mediante pensamientos positivos, recompensas o frases de ánimo; la empatía de unos estudiantes hacia otros y la creación de un buen ambiente de clase, la metodología llevada a cabo, o la selección de materiales y actividades adecuadas y pensadas para un grupo de estudiantes en concreto.

La motivación es considerada como la esencia del aprendizaje de lenguas segundas y lenguas extranjeras. Es un factor dinámico, que puede variar en el proceso de aprendizaje debido a muy diversas razones. En el caso que nos ocupa, la motivación de adultos mayores está más ligada a razones intrínsecas, lo que en muchos casos podría significar un agrado y disfrute en el aprendizaje, si bien, la importancia que este grupo otorga al profesor y su actuación, debido principalmente a su tradición educativa, hace que el papel de este aumente en relación a la actitud y creencias que pueda o no mostrar, y que podrían influir definitivamente en estos estudiantes. Por último, para los adultos mayores como para cualquier otro tipo de estudiante, la motivación está sujeta a otro tipo de factores y circunstancias, muchas de las cuales son características y propias de cada individuo, y conforman su manera de ser, y por tanto, sus formas y razones de aprender.

#### *4.3.7 Recapitulación*

El análisis de los factores del aprendizaje pretende dar una explicación a los diferentes niveles de competencia y ritmos de aprendizaje en los aprendientes de una lengua extranjera. Estos factores están determinados por muy diversas circunstancias y en muchos casos no se pueden definir los límites entre unos y otros, pues se relacionan e interactúan de manera compleja y no siempre observable. Las investigaciones mantenidas hasta el momento presentan resultados variables y nada conciliadores, dando cabida a muy diversas interpretaciones y conclusiones.

Con respecto a los adultos mayores, se ha comentado que, si bien la edad es un factor influyente en capacidades como la memorística o la atención, existen otros elementos facilitadores del aprendizaje, entre los que destacan la motivación o el tiempo de dedicación al estudio de la lengua meta. Junto a estos, la actitud que este grupo presente ante, en nuestro caso el español, es positiva, pues su estudio resulta de una elección personal y no una imposición u obligación, además de no estar condicionado, en la mayoría de los casos, por causas relativas a la consecución de un determinado nivel de

aprendizaje o a la presión de factores laborales, de lo que resulta una actividad agradable y gratificante.

La tradición educativa de las personas de la tercera edad, principalmente basada en modelos conductistas, puede requerir una mayor dedicación a aspectos como el desarrollo (en el aula) de determinadas estrategias de aprendizaje o una mayor atención a ciertos elementos que necesitan ser más trabajados o modificados por la falta de práctica o por la experiencia de aprendizaje de este grupo social. Asimismo, la ansiedad puede ser debida a factores como los exámenes, el miedo al error y al ridículo, o el excesivo protagonismo, este último factor aplicable a los mayores japoneses por razones culturales. El papel del profesor es, de esta forma, esencial para determinar las necesidades y la idiosincrasia personal de cada individuo, y crear un ambiente idóneo para el grupo y sensible a las necesidades de los adultos mayores.

## **5. CASO DE ESTUDIO: LOS APRENDIENTES MAYORES EN EL INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO**

### *5.1. Breve aproximación a Japón*

*Nothing similar may be found in foreign lands*

*(Kitabatake Chikafusa)<sup>73</sup>*

En el mundo global en el que nos encontramos hoy, la información y el contacto con otras culturas hace que las naciones sean partícipes de una identidad común, que permite acercar unas culturas a otras. Sin embargo, cada pueblo, cada nación, es fruto de muy diversas circunstancias, históricas, geográficas, sociales o humanas, que crean su identidad propia y dotan a sus miembros de determinados atributos, únicos y singulares, como integrantes de esa nación. Por esta razón, creemos necesario reflejar algunas de las características que han formado y constituyen el imperio del sol naciente, y forman parte de los propios individuos y la sociedad japonesa.

---

<sup>73</sup> Chikafusa, *Jinno sh t ki* (Chronicle of the Direct Descent of the Divine Sovereigns). Cit. en Ronald (1994).



Parece tarea imposible realizar una justa y breve aproximación a lo que hoy es Japón, principalmente por la riqueza y unicidad de su historia y cultura milenaria. En este apartado, trataremos, en la medida de lo posible, de identificar y definir de forma general, algunos de los rasgos más característicos de la cultura japonesa, a través de una breve aproximación a su historia, tradición, cultura y sistema educativo, que permitan, a su vez, comprender y contrastar las peculiaridades del país en general, y de los aprendientes mayores japoneses en particular.

### 5.1.1 Contexto geográfico



Japón es un archipiélago situado en la parte noroeste de Asia, a 5139.68 Km. de distancia del continente, lo que crea una barrera o límite natural, que marca de alguna forma a sus habitantes. Limita al norte con el mar de Okhotsk, con el mar de la China Oriental y el océano Pacífico al sur, al este con el océano Pacífico, y al oeste con el estrecho de Corea y el mar del Este o mar de Japón. Su superficie abarca 377.873 km<sup>2</sup>, comparable a la superficie de Alemania y Suiza juntas, y de menor tamaño que el estado de California (EEUU). Está compuesto por más de 4000 islas, de las cuales las más grandes y que abarcan el 97% del área total, son Honshu, Hokkaido, Kyushu y Shikoku. En cuanto a su orografía, la mayor parte del país, casi un 80% del total, está constituido por montañas, lo que reduce de forma considerable la tierra cultivable y habitable, y obliga a los japoneses a concentrarse en las llanuras costeras. Con una población de 126

millones de habitantes es el décimo país más poblado del mundo. Su capital, Tokio, es una ciudad con más de 8 millones de habitantes.

El idioma oficial de Japón es el japonés. Desde 1947, año en el que se adoptó una monarquía constitucional, el gobierno lo constituyen el emperador Akihito, y la Dieta, que es un parlamento elegido por los ciudadanos, cuyos miembros votan a uno de ellos, nombrado primer ministro, cargo que desde el pasado año, está ejercido por Yasuo Fukuda. Es interesante destacar que los japoneses no se involucran excesivamente en política, lo que demuestra que solo haya un partido dominante en el país, el Partido Liberal Democrático, que desde 1955, ha gobernado la nación. Las principales razones de esto, es que la política japonesa se basa en las relaciones humanas y la creencia en las personas, más que en una determinada ideología o principios políticos<sup>74</sup>. Demasiados cambios en el sistema político se pueden relacionar con creencias de riesgo e impaciencia. Los japoneses además, son caracterizados por tener una vida política y social basada en el sacrificio y la dedicación a la comunidad, desarrollando un gran sentido de solidaridad grupal.

Las religiones predominantes en el país son el budismo, y el sintoísmo, si bien la mayoría de los japoneses no siguen exclusivamente una religión sino que incorporan elementos de varias en su vida diaria, lo que se conoce como sincretismo. Así, es muy común en una misma familia que practique rituales sintoístas, que las parejas se casen en una ceremonia cristiana o que los funerales se celebren en el templo budista. El concepto de religión es mucho más amplio que en los países occidentales, donde muchas religiones son exclusivistas y buscan la superioridad sobre otras. Esto se relaciona con el sentimiento de respeto que describiremos más adelante.

### 5.1.2 *Historia*

La palabra Japón es Nihon (日本国) en japonés, que se relaciona con el origen del sol, razón por la que muchas veces se refiere al país como “el Imperio del Sol Naciente”.

---

<sup>74</sup> Ronald (1994) <http://countrystudies.us/japan/119.htm>

La historia de Japón se ha caracterizado tanto por el contacto con otras culturas como por los periodos de aislamiento. Si bien es una historia milenaria, destacaremos solo algunos puntos considerados importantes para el desarrollo del país.

Desde el siglo VII, y hasta el siglo IX, Japón experimentó un gran contacto con la cultura china, lo que supuso, entre otras cosas, la asimilación del sistema de escritura, la tradición literaria, la religión budista, y la filosofía confucionista, cuya influencia perdura en la actualidad. En el siglo IX, Kyoto, capital del país, contaba ya con cinco instituciones de enseñanza superior, establecidas en la corte imperial por la nobleza nipona. Durante la Edad Media, en Japón desde 1185 hasta 1600, la enseñanza y la educación se desarrollaron principalmente en los monasterios budistas.

A partir del siglo XI, se desarrolló en el país un sistema conocido como feudal, debido a un cierto parecido al feudalismo europeo, y en oposición al sistema de burocracia que había sido instaurado por la influencia china anterior. El sistema feudal otorgó a la casta guerrera el control y gobierno de Japón, lo que desembocó en un régimen de dictadura militar hereditaria, conocido como *Shogunato* y que se extendió hasta el siglo XIX. Los sustentadores del poder político y territorial, se llamaban *daimyo*, y se basaban en principios como la lealtad personal y familiar. Con el crecimiento del poder de los *daimyo*, surgió una nueva clase social, compuesta por guardianes o defensores de estos, y conocidos como los *samurai*, poderosos influyentes en la cultura y tradición japonesas. Los *samurai* aumentaron su poder y su influencia a lo largo de los años. Su sistema de vida se sustentaba en un código ético, conocido como *bushido*, y que los convertía en el ejemplo de conducta de las clases más bajas.

Durante los siglos XVI y XVII, Japón experimentó la llegada de diferentes exploradores europeos, provenientes de países como España, Portugal, Holanda o Inglaterra. Estos exploradores venían acompañados de misioneros jesuitas, los cuales fundaron misiones y escuelas cristianas, lo que acercó a los estudiantes al latín y a la música occidental.

Sin embargo, en el siglo XVII, el país se reorganizó, y temeroso de una conquista europea, el gobierno prohibió el cristianismo, hizo expulsar a todos los extranjeros del país, y decretó el cierre del país a cualquier relación con el exterior<sup>75</sup>: ningún japonés o extranjero podía salir o entrar en el país bajo pena de muerte, lo que en japonés se

---

<sup>75</sup> A excepción determinadas relaciones comerciales con China y Holanda.

conoce como *sakoku*, que literalmente significa “país en cadenas”. Este periodo de aislamiento, de la era Tokugawa o Edo, duró más de 200 años (1641-1853), y es uno de los periodos más críticos de la historia de Japón. En el campo de la educación, la mayoría de la población, hasta entonces analfabeta, aprendió a leer y a escribir. El código o ética de los samurai se convirtió en un modo de vida, y a pesar de la poca relación con China, el confucianismo fue la doctrina en la que se basó el sistema. De este modo, la disciplina, la competencia y la virtud se convirtieron en las bases del modo de vida japonés. Los samurai, considerados guerreros hasta entonces, empezaron a dedicarse a los estudios intelectuales y se convirtieron en estudiosos de moralidad, literatura, filosofía, historia o meditación.

El periodo Edo terminó con la restauración Meiji (1868-1912), que permitió el contacto del país con Occidente, lo que provocó una serie de cambios posibilitadores de una moderna nación japonesa. Los nuevos líderes viajaron a varios países europeos en busca de relaciones comerciales y modelos de innovaciones, lo que supuso además la exportación al mundo de la cultura japonesa. Se comenzaron a abrir escuelas, basadas en modelos educativos europeos, industrias y fábricas con tecnología occidental, sistema de correos y ferrocarril, y se eliminó la división de clases sociales existente hasta el momento. En 1889, Japón promulgó una Constitución, basada en los modelos francés y alemán, y que fue aceptada por el mundo exterior. Tras este periodo de gran influencia externa, el país vivió una etapa de nacionalismo, que duró hasta 1945, y se caracterizó por una política de expansión, con sucesivas guerras y enfrentamientos a otros países. En esta época, los japoneses eran animados a creer en la relación de sus antepasados con la familia imperial, así como a desarrollar los valores de los samurai referentes a la fuerza y la abnegación como si se tratasen de cualidades personales, así como a seguir los principios confucianistas de lealtad y piedad.

La entrada de Japón en la II Guerra Mundial, tras el bombardeo de la base militar naval estadounidense de Pearl Harbor, y su capitulación tras los bombardeos de Hiroshima y Nagasaki, hizo que el ejército estadounidense ocupase el país hasta 1952. Los japoneses, abatidos con la derrota, mostraron una aparente cooperación con los programas de desmilitarización y democratización llevados a cabo. Muchos cambios se produjeron en Japón en este periodo, algunos de los más importantes fueron la disolución del ejército, la reforma de la tierra y del sistema educativo, para eliminar la propaganda nacionalista.

Tras la salida del ejército norteamericano, Japón experimentó un tremendo crecimiento económico, hasta convertirse en uno de los actuales países más ricos del mundo. Este éxito ha originado en los japoneses la recuperación de su identidad, y el orgullo de los valores únicos de su cultura.

### 5.1.3 La lengua japonesa

Japón es una nación lingüísticamente homogénea, por lo que más del 99% de la población habla japonés<sup>76</sup>. Existen varias teorías sobre su origen, si bien se sabe que el sistema de escritura fue introducido por China alrededor de los siglos V o VI, antes de lo cual el japonés era una lengua solamente hablada. Los caracteres chinos, conocidos como *kanji*, se complementaron con dos silabarios o *kana*, que se combinan al escribir, además del alfabeto romano, o *romanji*, utilizado principalmente para nombres de empresas y organizaciones y algunas palabras extranjeras. Los caracteres chinos o *kanji* son ideogramas, cada uno de los cuales simboliza una idea, suelen tener más de una pronunciación y se utilizan para escribir palabras tanto de origen chino como japonés. Ante la cantidad de *kanji* reconocidos, unos 50.000, en 1981, el gobierno japonés creó una lista de 1.945 *kanji* (*Lista Joyo Kanji* o “*kanji* de uso cotidiano”), para identificar los que debían ser aprendidos para uso diario. El sistema *kana*, sin embargo, representa sonidos pero no significados, y se compone a su vez de dos alfabetos, que reproducen los mismos sonidos, *hiragana*, que se compone de 48 caracteres, utilizados para escribir palabras del japonés original, partículas, terminaciones verbales y algunos préstamos del chino que no están incluidos en la lista *Joyo Kanji*. El otro alfabeto, *kana*, representa a su vez 48 sonidos y se utiliza para escribir préstamos de otras lenguas diferentes al chino, los nombres científicos de la flora y la fauna, y las onomatopeyas. Todas estas combinaciones hacen del japonés un complejo sistema de escritura, que se enseña en los centros educativos; los japoneses aprenden los silabarios durante los primeros años de la escuela primaria; los *kanji*, se aprenden gradualmente a lo largo de todo el ciclo educativo, y es muy común que los estudiantes clasifiquen cada ideograma y su traducción en un pequeño cuaderno, que renuevan cada año escolar. En lo que respecta a la forma de escritura, tradicionalmente el japonés se escribe verticalmente y

---

<sup>76</sup> Fuente: Ministerio de Asuntos exteriores: [www.mofa.go.jp](http://www.mofa.go.jp)

comenzando por la parte derecha, aunque actualmente muchos libros son publicados siguiendo la misma estructura que en occidente.

Los sonidos del japonés se basan en las vocales, que se pronuncian solas o acompañadas de una consonante. El japonés tiene cinco vocales cortas: /a/, /i/, /u/, /e/, /o/, pronunciadas de la misma forma que las del español o el italiano, y vocales largas, que se pronuncian doblando la pronunciación de las cortas, y cuya distinción marca el significado de las palabras. Las consonantes son: /k/, /s/, /sh/, /t/, /ch/, /ts/, /n/, /h/, /f/, /m/, /y/, /r/, /w/, /g/, /j/, /z/, /d/, /b/ y /p/. El japonés tiene un acento tonal, lo que significa que el acento tónico en una u otra sílaba de una palabra puede cambiar su significado<sup>77</sup>. Todos estos rasgos hacen que la pronunciación del español resulta relativamente fácil para los estudiantes japoneses.

Referente sistema gramatical, el japonés sigue la estructura sujeto – objeto – verbo. Dependiendo del contexto comunicativo, el objeto y el sujeto se pueden eliminar, pero no el verbo, que siempre se sitúa al final de la frase. El orden de las palabras no indica, sin embargo, su función gramatical, lo que expresa a través de partículas que se colocan detrás de las palabras. La colocación del verbo al final de la frase parece ser una de las características por la que los japoneses tienden a ser personas pacientes, pues en el discurso tienen que esperar para conocer la significación de una frase, que aparece siempre al final.<sup>78</sup>

Un último rasgo destacable de la lengua japonesa es el código de respeto utilizado tanto en lengua oral como escrita. El japonés ha desarrollado un complejo sistema, llamado *keigo*, para mostrar el respeto del hablante hacia su interlocutor, que proporciona diversas expresiones y palabras para adecuar el grado justo de cortesía dependiendo de la situación, así, un joven debe dirigirse a una persona mayor con unos determinados términos de cortesía, que no se utilizan de forma contraria, de la misma manera que dos personas que son presentadas por primera vez y no presentan, a primera vista, rasgos de diferencia social, deben hablarse en un tono de cortesía neutro; las mujeres suelen caracterizarse por utilizar expresiones más corteses que los hombres, y existen ciertas expresiones que los japoneses utilizan, por ejemplo en el lenguaje coloquial, pero no se considera educado o adecuado que las japonesas las digan. El *keigo* es un sistema tanto para referirse con respeto a algo o alguien, como para referirse a uno mismo, o algo

---

<sup>77</sup> Por ejemplo, la palabra *kami*, con acento tónico en la última sílaba es papel, mientras que si lleva el acento en la primera sílaba, su significado cambia a dios.

<sup>78</sup> A pesar de que el lenguaje coloquial es más directo, esta característica se refiere principalmente al lenguaje honorífico japonés, del que hablamos a continuación.

relacionado con uno mismo, con humildad. El contraste de estos dos crea la actitud de respeto adecuada hacia el interlocutor.

#### 5.1.4 *Tradición y cultura*

La cultura japonesa es una cultura milenaria, fruto de muy diversos factores, algunos anteriormente mencionados, entre los que destacan la situación insular de Japón, la influencia cultural de China, el periodo de aislamiento de la era Edo y la posterior influencia exterior o el gran desarrollo económico de los últimos tiempos.

Siguiendo a Jin y Cortazzi (2001: 104)<sup>79</sup>, la cultura de los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera interviene de forma importante en la actuación de los estudiantes en el aula de idiomas y en desarrollo de su aprendizaje. Esta influencia, referida a los aprendientes mayores, tiene incluso un efecto mayor, en el aprendizaje de los mismos, pues consideramos que ellos son los transmisores de su cultura, de la misma forma que el valor de la cultura en ellos, se hace más firme con el paso de los años.

La palabra cultura posee diferentes definiciones y se relaciona con múltiples aspectos sociales y antropológicos, dependiendo de la disciplina y la forma en que se trate. En este estudio, y antes de analizar algunos rasgos de la cultura japonesa, haremos una introductoria y breve reflexión sobre el término cultura utilizado en este estudio.

##### 5.1.4.1 *Una reflexión sobre el término cultura*

El término Cultura es entendido como el conjunto de conocimientos adquiridos por una persona o un grupo social y que utilizan para interpretar e interrelacionarse con su entorno. Para la Real Academia de la Lengua Española la Cultura es el *conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.*

---

<sup>79</sup> Cit. en Martínez (2000).

Por tanto, la Cultura es una estructura social basada en los mapas mentales que un individuo, en conjunto con un grupo social, desarrolla a o largo de su historia y les permite formar una identidad diferenciadora de la del resto de grupos social.

La Cultura y la identidad Cultural se forjan a partir tres aspectos fundamentales:

1. Conocimientos. El proceso psicológico y abstracto de transmisión de conocimientos de una generación a la siguiente supone la creación de una determinada forma de razonar, reflexionar y de emitir juicios de valor y críticos
2. Comportamientos. Las estructuras parentales y político-sociales, y las creencias metafísicas y folclóricas conforman el modo de vida y de actuación de los individuos pertenecientes a una misma cultura.
3. Artefactos. El ser humano tiene la necesidad, aunque sea por la mera subsistencia, de producir artefactos, herramientas. Dichas manifestaciones materiales con el paso del tiempo adquieren la cualidad de Bienes Culturales pertenecientes a un grupo social a los que se sienten arraigados e identificados.

La cultura es una construcción abstracta del entorno social y natural. Esa abstracción se materializa en códigos (lingüísticos y simbólicos) reconocibles y utilizados —casi inconscientemente— por un grupo social. Estos códigos no son innatos sino que son aprendidos por medio de la educación informal y asimilados por instinto quizá, y en última instancia, por la necesidad básica de adaptarse al grupo.

Las consideraciones que trataremos a continuación se basan, además de en la abundante bibliografía existente sobre la cultura y tradiciones japonesas y en nuestra experiencia, en los testimonios de los propios adultos mayores japoneses, nuestros estudiantes de ELE.

#### 5.1.4.2 *Idiosincrasia japonesa*



Parte de la singularidad de la cultura japonesa se debe a su homogeneidad racial, pues el país cuenta con unos dos millones de inmigrantes, lo que supone un 3.6% de la población total.

El periodo de aislamiento y de posterior contacto con el mundo exterior es uno de los responsables de la singularidad de Japón que todavía hoy se aprecian en el trato con su gente. Como salida de ese aislamiento vemos que los japoneses sienten una gran admiración por lo extranjero, especialmente lo relacionado con occidente y es común que los extranjeros que viajan al país sean víctimas de miradas curiosas, especialmente de ancianos japoneses, los cuales prácticamente vivieron la apertura del país hacia occidente después del aislamiento. Esto, a su vez, hace a los japoneses viajar a otros países e interesarse por la cultura de los mismos, además de ser considerados los turistas preferidos de los países que visitan, según un estudio realizado por la empresa Gfk Group<sup>80</sup>. Su curiosidad hacia lo desconocido responde asimismo a otra razón histórica, pues Japón es un país nunca colonizado o sometido por otras civilizaciones, lo que despierta tal interés, sin interferir, sin embargo, con las tradiciones y rasgos de su cultura, y que integran su sentido de la identidad; asimismo, las normas éticas y los principios básicos japoneses están muy arraigados en la población, lo que hace que el país sea considerado uno de los más seguros del mundo y con menor índice de robos y crímenes.

Muchos de los rasgos o características de la cultura japonesa tienen sus orígenes en las religiones tradicionales de Japón, el sintoísmo y el budismo, y en el confucionismo.

El sintoísmo, o conjunto de practicas religiosas originales de Japón antes de la llegada del budismo, se basa en el equilibrio y respeto entre la sociedad, la agricultura y la naturaleza, de lo que los japoneses todavía conservan y celebran los festivales de verano, o de arroz (*mochi*), o la contemplación del *sakura* en primavera.

El budismo, expresado principalmente en la corriente zen, e introducido en Japón a través de China, completa este sentido de la naturaleza con necesidades morales y espirituales, basadas en principios como la simplicidad, el estudio, la disciplina, lo que se expresa en las palabras de Buda para llegar a la liberación:

---

<sup>80</sup> “El mejor turista del año”. Artículo publicado en *El País*, 31 de mayo de 2007.

“Rectas opiniones, rectas intenciones, rectas palabras, recta conducta, rectos medios de vida, recto esfuerzo, recta atención y recta concentración.”<sup>81</sup>

La filosofía confucionista, también proveniente de China, expresa valores como la armonía del universo, que regula la vida animal, vegetal y humana, y la importancia de descubrir el lugar social de cada persona, desde la familia, hasta la sociedad, sin ser un miembro aislado. La perfección y la virtud cuya base está en el aprendizaje, también se inicia en la familia, donde se aprende el respeto a los antepasados.

Las relaciones sociales y el respeto son otro rasgo singular de la sociedad japonesa. Están relacionadas con un conjunto de ideas conocidas en japonés como *giri*, y relativas a la obligación, el honor o lo racional. Un ejemplo sería la muestra de agradecimiento ante el favor conseguido de alguien o el respeto y devoción otorgada a un jefe o superior. La cultura individualista que a menudo se observa en occidente, se torna en una sociedad fuertemente cooperativa que tiende al esfuerzo colectivo en todo tipo de actividades, ya sean sociales, culturales o educativas. Estas prácticas colectivas comienzan en el seno de la familia, en la que es frecuente, por ejemplo, que el padre o la madre tome un baño con los niños, y se incrementan en la escuela primaria y toda la etapa educativa, donde los estudiantes participan en grupos y realizan actividades en conjunto cada día. Es por esto conocido, la facilidad de cooperación de todo el país ante catástrofes ocurridas como tsunamis, terremotos, o ciclones, y la rápida recuperación de las zonas afectadas.

En vida escolar de los japoneses se desarrolla junto al sentido de cooperación en grupo, la competitividad, relacionada en parte con los difíciles exámenes de ingreso a la escuela secundaria y a la universidad, y que en muchos casos suponen para los japoneses la elección de un centro educativo de mayor o menor prestigio, y marca así, su trayectoria futura.

La familia es la primera referencia y el primer pilar del aprendizaje para cualquier japonés, y donde es frecuente que convivan tres generaciones bajo el mismo techo. Si bien esto ha disminuido con los años y actualmente en muchos hogares viven solo padres e hijos pequeños, o solteros, el índice de divorcios en Japón es de menos de un 2%, un porcentaje muy bajo si se compara con el resto de países desarrollados<sup>82</sup>. La

---

<sup>81</sup> Francis J. Vilar ([http://www.mundosophia.com/ms\\_arti\\_zen.html](http://www.mundosophia.com/ms_arti_zen.html))

<sup>82</sup> Ronald (1994).

familia es la primera referencia de organización y en la que los japoneses aprenden a anteponer las necesidades de las demás personas a los sentimientos individuales, así como a socializarse, lo que posteriormente se traslada a cualquier tipo de relación en la vida escolar, el trabajo o la comunidad, para conseguir la identificación con los diferentes grupos. Este concepto de socialización tiene, sin embargo dos partes, que los japoneses distinguen en su actuar diario, por una parte el *uchi*, que se refiere al interior de la persona, o al interior de casa, y puede relacionarse con el individuo, la familia, la comunidad, la empresa o el país, y por otra parte el *soto*, que se refiere al exterior o la apariencia. Cualquier cosa considerada dentro del *uchi*, debe ser consensuada y respetada por todos los miembros de ese *uchi*. En las clases de idiomas, esto se percibe, por ejemplo, ante la consulta del profesor a los alumnos, referente, por ejemplo, a la decisión sobre la fecha de un examen, el cambio de horario, etc., donde todo el grupo decide en consenso.<sup>83</sup>

En un país donde el trabajo es una obligación, y hasta se señala el estrés o dolor del trabajo con la palabra *katakori*<sup>84</sup>, el crecimiento económico se corresponde con este sentido del deber al trabajo, que trasciende también a la responsabilidad en el estudio y al sentido de hacer bien las cosas. En el caso de los adultos mayores, este ritmo de vida se contempla incluso después de la jubilación, cuando muchos ancianos se dedican a tareas de voluntariado o a otras actividades con la misma dedicación que mantuvieron en su trabajo anterior. Cualquier actividad o cualquier detalle de la vida cotidiana puede querer buscar la perfección, que en el mundo de las artes japonesas es premiado con el título de *tesoro nacional viviente*, que es otorgado por el emperador a aquellos artesanos que llevaron el arte o su acabado a la perfección.<sup>85</sup>

El amor por los detalles y la cercanía a la perfección, relacionada con la armonía, una de las palabras más usadas para describir la cultura japonesa, se advierte en diversos aspectos, por ejemplo, la amabilidad de los empleados públicos y de servicios, la

---

<sup>83</sup> El concepto de *uchi* y *soto* es complejo y se relaciona con la distinción entre “lo de dentro” y “lo de fuera” como dos categorías, alrededor de las cuales se conforma también el lenguaje. Por ejemplo, en japonés, uno de los términos utilizados para decir esposa es *tsuma*. Esta palabra sería utilizada por una persona que se refiere a su esposa, (considerada dentro de su *uchi*). Sin embargo, cuando un interlocutor (*soto*) pregunta a esa persona por su esposa, no puede utilizar el término *tsuma*, pues se consideraría irrespetuoso, teniendo que referirse a ella con la palabra *okusan*, que literalmente significa “la mujer del fondo”, lo que mostraría su respeto hacia ella.

<sup>84</sup> La palabra *katakori* se refiere a un dolor en los músculos superiores de la espalda, supuestamente producido y relacionado con el estrés del trabajo.

<sup>85</sup> Brock (1980). National Geographic Society.

sorpresa de coger un taxi y que el taxista nos reciba con la puerta automáticamente abierta y vestido con traje y corbata, el envoltorio “protege-libros” con el que se envuelven los libros recién comprados, o la tecnología y comodidad de los inodoros japoneses. Sin embargo, no se debe confundir este concepto con términos como complicado o arrogante, pues es algo relacionado con un valor samurai, proveniente de la era Edo, y relacionado con la elegancia, lo valioso y honorable, conocido como *iki*. Esta palabra también se relaciona con el amor por la simplicidad y lo sobrio, y también lo imperfecto o inacabado, y que se denomina con el término *wabi-sabi*. Ambos términos se complementan creando el ideal de estética japonesa.

En las relaciones sociales, el respeto es algo fundamental, ligado entre otras cosas, a la jerarquía de edad, el género, la situación social, etc. El *keigo*, o sistema honorífico japonés, del que hemos hablado antes, muestra ese respeto en las relaciones sociales. De la misma forma, este respeto nos lo encontramos en las propias clases de idiomas, cuando, en presencia de un grupo de edades mixtas, los estudiantes dan prioridad a la intervención de los adultos mayores o lo ayudan ante cualquier dificultad, incluso de forma más notable que con el resto de compañeros, lo mismo que las empresas japonesas premian los años de trabajo y fidelidad, de tal manera que las posiciones más altas están ocupadas por personas con muchos años de experiencia y dedicación a la empresa, lo que también se corresponde con los salarios percibidos, los cuales aumentan con los años trabajados. El respeto a las personas mayores también se muestra en otros aspectos, por ejemplo Japón tiene un día festivo, llamado “[día de los abuelos](#)” e instaurado como día de respeto a los ancianos. Existen varias expresiones en japonés relacionadas con la sabiduría de los adultos mayores:

“Kame no kô yori toshi no kô”

*Más que el caparazón de la tortuga, vale la experiencia de los años.*

“Keiken wa sairyô no shi”

*La experiencia es el mejor maestro.*<sup>86</sup>

Por otra parte, el código de conducta social utiliza innumerables expresiones y fórmulas de educación y respeto, como *sumimasen*, incorporado muchas veces al inicio y final de una conversación (entre por ejemplo, un cliente y una dependienta), y traducido

---

<sup>86</sup> Villasanz (2007).

como “gracias, se lo agradezco, lo siento o discúlpeme”<sup>87</sup> la bienvenida o *irashiamase*, de cualquier establecimiento público, o de la llegada al propio hogar o *okaeri nasai*. La importancia y cumplimiento de la puntualidad, es otro rasgo característico japonés, y respetado en horarios, eventos, citas, cuyo incumplimiento supone una falta de respeto. De esta forma es normal que los japoneses lleguen con 20 o 30 minutos de antelación a un espectáculo, una invitación a comer, o el comienzo de una clase de idiomas, de la misma forma que se aseguran antes de decidir, si podrán acudir puntualmente a la cita. La planificación, en contraposición con la improvisación, es muy importante en Japón, Relacionado con las fórmulas de comunicación verbal, se encuentran los códigos de comunicación no verbal y el lenguaje gestual de los japoneses, un sistema complicado, basado en reverencias y protocolos y en ocasiones difícil de seguir para los no japoneses. La base de la comunicación no verbal se sustenta en el silencio, cualidad muy valorada por los japoneses y máxima expresión de comunicación, quienes muestran el rechazo a los charlatanes o los demasiados habladores, como se muestra en algunos refranes japoneses:

“kiji mo nakazuba utaremai”

*El faisán callado escapa de ser matado* (Rey, 2000:23)<sup>88</sup>.

La necesidad de un gran número de expresiones y palabras para expresar una idea o comunicarse es visto entre los japoneses como poco elegante e incluso ordinario, lo que se muestra en las clases, con estudiantes que parece que no quieren participar o que se cohiben ante un ejercicio de expresión oral, mientras que su nivel de comprensión y expresión escrita es excelente.

En una cultura en el que convive el consumismo, debido al progreso económico, con la más alta tecnología y los más modernos adelantos, en el mismo nivel se encuentran las más arraigadas tradiciones, fruto de una cultura milenaria, y única en el mundo.

### 5.1.5 Educación

---

<sup>87</sup> Benedit (2006:109).

<sup>88</sup> Cit. en Pérez (2000).

La educación es uno de los puntos clave de la sociedad japonesa, y se ha desarrollado a través de un sistema nacional regulado desde la era Meiji. Con la finalización del periodo de aislamiento, se creó un Ministerio de Educación, el cual organizó varias expediciones internacionales con el fin de instaurar en Japón, un sistema educativo basado en modelos de occidente. Ya en aquel entonces el nivel de alfabetización era del 80% en los hombres (y alrededor del 65% en mujeres)<sup>89</sup>, una tasa muy elevada si lo comparamos con otros países, como España, en el que la tasa de analfabetismo era del 65% a principios del siglo XX (Marías, 1997). Este sistema estaba controlado por el gobierno, y diseñado para ensalzar los valores tradicionales de la cultura japonesa. De esta forma, se enseñaba la mitología japonesa como historia, o se educaba en los principios del confucionismo y del sintoísmo, relativos a la moralidad, la firmeza y la búsqueda del bien, la virtud o la naturaleza jerárquica. Se dice que todos estos principios forman parte de la forma de ser de los japoneses educados bajo este sistema.

En 1947, después de la II Guerra Mundial, Japón se vio obligado a instaurar un nuevo sistema educativo, en el que se prohibió la enseñanza de cualquier elemento nacionalista y se establecieron valores occidentales, lo que con los años se ha reducido considerablemente, y se ha vuelto a la enseñanza de la cultura japonesa<sup>90</sup>, característica a tener en cuenta. Este modelo educativo fue impuesto por Estados Unidos y se basaba en una metodología conductista, de la que hemos hablado en apartados anteriores.

El sistema educativo se divide, desde entonces de la siguiente forma: En enseñanza obligatoria y gratuita, hay nueve años en educación primaria, tras lo cual la mayoría de los estudiantes cursa tres años de educación secundaria antes de entrar en la universidad, que dura cuatro años y a la que van casi el 80% de los estudiantes<sup>91</sup>.

La educación obligatoria viene precedida de una especie de guarderías o jardines de infancia, para niños entre uno y siete años que tiene la función de introducir a los estudiantes en la vida social, lo que también se da en España<sup>92</sup>, por ejemplo, si bien no se enfatiza tanto la cooperación y el trabajo en grupo como en Japón. Estos preescolares, preparan además a los niños para la entrada en la escuela primaria. El sistema educativo de Japón está regulado y centralizado por el gobierno, de forma que

---

<sup>89</sup> Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón:  
<http://www.mext.go.jp/index.htm>

<sup>90</sup> Especialmente a raíz de la crisis económica sufrida por Estados Unidos en la década de los 80.

<sup>91</sup> Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón:  
<http://www.mext.go.jp/index.htm>

<sup>92</sup> Aunque en España la estructura educativa es diferente, también existe la posibilidad de guarderías infantiles hasta que los niños comienzan la educación infantil.

todos y cada uno de los centros educativos del país enseñan los mismos contenidos. La educación en Japón es muy estricta y de alta calidad, y existe la creencia de que el éxito se consigue gracias al trabajo duro y al esfuerzo. El sistema de acceso a la educación secundaria y a la universidad, a través de exámenes de gran dificultad, hace crecer el espíritu competitivo de los japoneses, que destacan entre los mejores estudiantes mundiales<sup>93</sup>.

Si bien en la actualidad se habla de la implantación de un sistema más relajado, especialmente en cuanto a los exámenes de ingreso en la escuela secundaria y universidad, y relativo a la baja natalidad del país, no ha ocurrido así en las décadas anteriores, cuando tuvo lugar la educación escolar de los actuales adultos mayores. Tradicionalmente, el sistema educativo ha enfatizado la diligencia, la autocrítica, la organización y unos cuidados hábitos de estudio. La creencia en que la perseverancia y el trabajo duro garantizan una vida exitosa, se expresa en la educación, una de cuyas partes más importantes es la enseñanza de actitudes y valores morales, que guíen hacia una buena educación, tanto de conocimientos como ciudadana<sup>94</sup>. Este sistema ha influido en la forma de estudio de los adultos mayores y en otras facetas relacionadas de su vida, como el trabajo, la cooperación o la competitividad.

#### 5.1.6 *La enseñanza de lenguas extranjeras*

La enseñanza de lenguas extranjeras en Japón se ha encontrado determinada por un estricto patrón, debido a las regulaciones del sistema educativo japonés. Esta situación está cambiando en la actualidad, especialmente en lo que se refiere al inglés, que es enseñado desde la educación primaria, e incluso el jardín de infancia, donde cada vez más familias optan por llevar a sus hijos a un preescolar de enseñanza o con clases en inglés. Por otra parte, y con la presencia de más y más multinacionales en el país, el conocimiento de idiomas se valora tanto para la retribución como para la posición en una empresa, lo que también ocurre en las grandes multinacionales japonesas. Según la revista *Family*<sup>95</sup>, la media de salario anual de una persona con conocimientos o sin conocimientos de inglés, aumenta o disminuye en un millón de yenes.

---

<sup>93</sup> En el año 2007, los estudiantes japoneses de 15 años estaban considerados, en conocimientos y habilidades, en la sexta mejor posición mundial, según un programa organizado por la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).

<sup>94</sup> Ronald (1994).

<sup>95</sup> Fuente: revista *Family*. Japón, Marzo de 2008. Ed. President Family (p. 123).

Sin embargo, esta situación es reciente. La introducción del inglés en el sistema educativo comenzó en 1947, pero se basaba principalmente en la enseñanza de estructuras gramaticales y su memorización, lo que suponía que una vez abandonada la escuela, los estudiantes no volvieran a usar el inglés, y fácilmente lo olvidaban, también debido a las grandes diferencias entre el idioma japonés y cualquiera de las lenguas del grupo indoeuropeo, tales como el inglés, el francés, el alemán, el español, etc.

Por otra parte, la dificultad del aprendizaje de la escritura en lengua japonesa, hacía que las escuelas dedicasen una importante parte de sus programas a su estudio, en comparación con la lengua extranjera, lo que todavía sucede en la actualidad.

La reforma de la educación instaurada tras la II Guerra Mundial, se basó en un modelo de aprendizaje de lenguas tradicional, basado como hemos comentado en el conductismo, y el método audio-lingual, en el que se prima la producción automática y la repetición sistemática de las estructuras de la lengua meta. Esto hace que en las clases de idiomas se de mucha importancia a la gramática, a la traducción y a la repetición de estructuras, sin considerar destrezas tan importantes como la interacción. Un ejemplo de este tipo de aprendizaje lo encontramos en el modelo EIKEN; un examen japonés pensado para medir el conocimiento de la lengua inglesa, y avalado por el Ministerio de Educación y Ciencia de Japón.

Este tipo de enseñanza, en principio, no tiene en consideración los estilos de aprendizaje individual de cada estudiante, ni la creatividad, y se convierte en antimentalista, pues los aprendientes no tienen por qué conocer los modelos de aprendizaje que repiten<sup>96</sup>.

#### 5.1.7 *El español en Japón*

La enseñanza del español como lengua extranjera en Japón no es una excepción a lo expresado anteriormente.

La enseñanza de español en centros reglados de educación superior comenzó en 1897, con la hoy conocida Universidad de Sofía, fundada por la orden de los jesuitas, y que actualmente cuenta con unos 400 alumnos en filología hispánica<sup>97</sup>. Actualmente, existen

---

<sup>96</sup> Barnard (2003).

<sup>97</sup> Fuente: [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es). *La enseñanza del español en Japón*.



en Japón unas 650 universidades, de las cuales 15 ofertan cursos de español dentro de la licenciatura de español, y otras 240, lo oferta como asignatura optativa<sup>98</sup>.

Según la oficina económica y comercial de la Embajada de España en Tokio, de los 2.740.024 estudiantes universitarios matriculados en el año 2000, unos 61.151 cursaban español, lo que correspondería a un 2% del total de estudiantes.

Relativo a la obtención de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), Japón es el segundo país con más estudiantes examinados de Asia después de Corea, si bien el porcentaje de aprobados es mayor en Japón<sup>99</sup>.

Referente a la educación secundaria, existen 1350 institutos de bachillerato en Japón que ofertan cursos de lenguas extranjeras, además del inglés; el español estaría en el 5º lugar de las más ofertadas, después del chino, el francés, el coreano y el alemán, estando presente en 105 institutos, según datos del año 2004<sup>100</sup>.

Junto a las universidades y centro de educación secundaria, el español se imparte en academias y escuelas privadas repartidas por todo el país, pero concentradas principalmente en la zona de Tokio, en total son más de 80, algunas de ellas son escuelas especializadas en cursos de español y otras ofertan español al mismo tiempo que ofrecen otros idiomas como inglés, francés, italiano, alemán, coreano o chino. Desde septiembre del año pasado, el Instituto Cervantes abrió su sede en Tokio y ofrece, además de cursos de español, otros cursos y actividades relacionados con la cultura de los países hispanos. A fecha de 1 de octubre contaba con 595 estudiantes matriculados. Junto a estos programas, son destacables los japoneses que se inscriben en programas de inmersión en países de habla hispana. En el caso de España, la cifra ascendió desde 1033 en el año 1999, hasta 1527 en el año 2000<sup>101</sup>. En el año 2003, el número de estudiante japoneses ascendió a 13800, un 17% del total<sup>102</sup>.

Entre todos los programas y medios para el estudio del español, uno de los más populares en todo Japón es NHK, la estación de radio y televisión pública de Japón (Japan Broadcasting Corporation). A través de una editorial afiliada, este canal publica de forma mensual libros de texto para complementar sus programas de radio y

---

<sup>98</sup>Novo, J.M. "El mercado de la enseñanza del español en Japón". Agosto de 2007. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Tokio.

<sup>99</sup> IDEM nota 88.

<sup>100</sup> IDEM nota 88.

<sup>101</sup> Ministerio de Justicia japonés. No existen datos ulteriores, según la embajada de España en Tokio (Nota 26).

<sup>102</sup> EDUESPAÑA, según la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

televisión, que sirve como guía de estudio para los seguidores de estos programas. La cadena cuenta con cinco canales de televisión y tres servicios de radio, además de un servicio de internet, conocido como NHK World, y que se compone de diversos canales de radio, televisión y transmisión por internet a otros países del mundo. Como canal educativo, NHK ofrece cursos de inglés, francés, alemán, español, chino, ruso, coreano e italiano. La emisión del programa de español comenzó en 1967. Actualmente el programa de televisión se emite durante 30 minutos dos veces a la semana, y el programa de radio se emite durante 15 minutos dos veces al día, de lunes a sábado. Si bien parece imposible calcular el número exacto de seguidores de los programas de radio y televisión<sup>103</sup>, la tirada de libros para el curso de español fue de 90.000 ejemplares en el año 2007, lo que resulta significativo para aproximar el número de personas que realmente se dedica o tiene intención de estudiar español. Según datos de los propios realizadores, los programas de español son seguidos principalmente en zonas provinciales donde el acceso a otro tipo de cursos presenciales de español se ve dificultado por la distancia y la lejanía de las áreas metropolitanas. En estos lugares, los estudiantes son personas autodidactas que estudian español en sus casas, a través de este medio.

#### 5.1.7.1 *Por qué español*

El creciente interés por la lengua y la cultura española en los últimos años se debe a diferentes razones.

Por una parte, el español es uno de los idiomas más hablados en el mundo. En un estudio realizado en el año 2005, el 34% de los encuestados puntuó al español como la segunda lengua más hablada.<sup>104</sup>

Los países hispanos reciben multitud de turistas japoneses cada año. En el caso de España, el país recibió un total de 181.000 japoneses en el año 2005, y 261.000 en el años 2006<sup>105</sup>.

Los japoneses se ven atraídos por la cultura y la historia de los países hispanos, según un estudio del periódico *Mainichi Shimbun*<sup>106</sup>, por lo que muchos empiezan a estudiar

---

<sup>103</sup> Según información recibida de NHK.

<sup>104</sup> Estudio realizado por el Real Instituto Elcano. Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

<sup>105</sup> Fuente: Instituto de Estudios Turísticos. [www.iet.tourspain.es](http://www.iet.tourspain.es).

<sup>106</sup> IDEM nota 88.

español no de una manera profesional, sino por la vinculación o gusto por estos otros aspectos, como creemos es el caso de los mayores o las amas de casa. Esto mismo está vinculado con la afición de los japoneses al flamenco y otros bailes latinos. El país cuenta con unas seiscientas cincuenta academias en las que estudian ochenta mil personas<sup>107</sup>, además de la afición al tango y otros bailes latinos.

Asimismo, la afición al “deporte del esférico” hace que muchos japoneses relacionados con escuelas y clubes de fútbol hispanos hayan comenzado a estudiar español<sup>108</sup>.

La mayoría de los estudiantes japoneses de español son mujeres entre 20 y 40 años que estudia en academias privadas<sup>109</sup>, seguidas de hombres de negocios cuyas compañías mantienen relaciones con países hispano-parlantes.

El sector perteneciente a estudiantes jubilados está constituido por menos del 5% del total<sup>110</sup>, y su estudio está relacionado con el turismo. Sin embargo, los estudiantes jubilados son un sector *particularmente valorado*, puesto que está constituido por personas que cuentan con muchos tiempo libre, tanto para estudiar como para viajar y/o permanecer largas temporadas en otros países. Estas personas están interesadas en aprender tanto la lengua como la cultura, y su nivel económico, debido a sus importantes pensiones, no está afectado por los cambios económicos. Se calcula que para el año 2015, la cifra de mayores de 65 años aumente de un 19% a un 26%<sup>111</sup>.

#### 5.1.8 *Los aprendientes mayores de ELE japoneses*

La aproximación a Japón trata de mostrar un panorama general de lo que es el entorno natural y social de los adultos mayores japoneses actuales, pues son estos nuestro objeto de estudio en el aprendizaje de ELE en la tercera edad. A lo largo de este apartado se han mencionado numerosos rasgos que identifican a Japón como país, y a los japoneses como miembros de una sociedad y cultura que forma parte de su identidad y en muchas ocasiones, se relaciona con el modo de actuar, en este caso de enfrentarse al aprendizaje de español como lengua extranjera.

---

<sup>107</sup> IDEM nota 88.

<sup>108</sup> Fuentes del propio sector, Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

<sup>109</sup> Estudio “La imagen de España en Japón”, Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

<sup>110</sup> Datos del 2003, Cit. en el informe de la embajada de España en Tokio (nota al pie 88).

<sup>111</sup> IDEM nota 88.

Si nos fijamos en lo expuesto anteriormente, los adultos mayores se formaron en un sistema educativo que promovía la memorización por encima del análisis crítico. En palabras de Freire (1993: 53-54)<sup>112</sup>:

“Japanese education is a good example of banking education, in which students are seen as receptacles to be filled by teachers and “knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing.”

El autor de este libro argumenta además, sobre los arriba mencionados exámenes de ingreso referentes al método educativo (Barnard, 2000: 168):

“One of the reasons for studying the textbooks is obviously to successfully finish one’s high school education and receive one’s diploma. Another important reason is to memorize enough facts to pass university entrance examinations. These entrance exams require almost no critical thinking whatsoever, as long as examinees can regurgitate a large number of disconnected facts on demand, they can pass the entrance exam.”

En la enseñanza de segundas lenguas en Japón, esto se ha traducido durante años en ejercicios de repetición de frases o de textos seleccionados por el profesor; práctica oral a través de la escucha y repetición de grabaciones, traducciones inversas y directas. Los estudiantes no necesitan utilizar la recursividad de la lengua pues el principal objetivo es repetir y memorizar, y por tanto, no aplican las herramientas aprendidas a otro tipo de contextos situacionales. De esta forma, les resulta muy difícil enfrentarse a situaciones en las que deben utilizar la originalidad o creatividad, puesto que están acostumbrados a un patrón fijo, que cuando desaparece deja paso a importantes lagunas de conocimiento, al no estar acostumbrados a utilizar los recursos de la lengua. Esto se traduce, en definitiva, a un conocimiento parcial de la lengua, puesto que se ve relegada a un número limitado de elementos y no se consigue la propia creación del estudiante de otras estructuras a partir de estos elementos. Es por esta razón que resulta chocante para los profesores de segundas lenguas, recién llegados a Japón, la repetida utilización de

---

<sup>112</sup> Cit. en Barnard (2000)

expresiones y frases hechas en el discurso de estudiantes de niveles iniciales, por ejemplo.

En la enseñanza de ELE, muchos libros publicados en Japón se corresponden con estas características metodológicas. Es destacable que en los últimos años se han introducido algunos materiales, basadas en el método comunicativo y el enfoque por tareas. Sin embargo son usados tan solo por un porcentaje muy pequeños de centros educativos y/o escuelas privadas.

La idiosincrasia japonesa, unida a la tradición de estudio de los aprendientes mayores japoneses, son elementos relevantes a la hora de elaborar cualquier estudio sobre dicho grupo, puesto que estos factores forman parte de su experiencia, la cual se encuentra más arraigada en ellos debido a la experiencia vivida, y determina su forma de actuar, y de la misma manera, nuestra forma de aproximación a su aprendizaje de ELE.

## **CASO DE ESTUDIO. LOS APRENDIENTES MAYORES EN EL IC DE TOKIO**

### *5.2. Objetivos de investigación*

La presente investigación nace con el objetivo de ilustrar y contrastar información referida al aprendizaje de los adultos mayores en la actualidad, a través de un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera a adultos mayores japoneses.

Asimismo, se pretende exponer información relacionada con los siguientes aspectos referidos al aprendizaje de ELE en adultos mayores japoneses:

- Creencias y actitudes de estudiantes y profesores relacionados con el aprendizaje de ELE en adultos mayores.
- Metodología en la enseñanza de ELE a adultos mayores.
- Perfil de los adultos mayores estudiantes de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tokio.
- Principales dificultades de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales fortalezas de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales estrategias y estilos de aprendizaje de los adultos mayores.

- Principales motivaciones de los adultos mayores.
- Algunas consideraciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la tercera edad.

### 5.2.1 *¿Por qué adultos mayores?*

El interés sobre los aprendientes mayores surgió a raíz de la oportunidad de enseñar español a un grupo de estudiantes japoneses de edades comprendidas entre 60 y 81 años. Ante un grupo homogéneo de estudiantes mayores se perfila como primera característica importante su alto grado de motivación. La perseverancia y el esfuerzo personal dedicado al estudio del español fueron las siguientes características a destacar en este grupo, lo que se acompañaba además, de sus inmensas ganas de aprender y su cooperación con el grupo, depositada especialmente en los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, pues algunos participantes no podían ver la pizarra con claridad, otros tenían dificultades auditivas y otros presentaban problemas de memoria, lo que supuso una adaptación casi total del programa inicial previsto para ellos. A estas circunstancias podemos unir otras ya mencionadas como el aumento de la esperanza de vida, acompañada de paradójicos prejuicios contra la vejez, el aumento de la importancia y el creciente interés por el idioma español y su cultura.

Asimismo, Japón es el país más longevo del mundo, y el aprendizaje en la vejez es un tema actual. Los mayores se reúnen varias veces por semana para participar en actividades conjuntas, y en muchos casos estas actividades incluyen la enseñanza de una lengua extranjera, como es el caso que acabamos de mencionar. La apertura del Instituto Cervantes en Tokio ha propiciado la pluralidad de generaciones en el aula de español, lo que supone un contexto nuevo tanto para jóvenes como adultos, y especialmente adultos mayores, que se tienen que enfrentar al estudio en un ambiente diferente fuera de la protección que pueden aportar o sentir de sus pares.

De esta forma, y teniendo la oportunidad de observar y participar en el proceso in situ, hemos decidido analizar esta situación, por los objetivos arriba mencionados, y por tratarse de una ocasión única de análisis del aprendizaje de ELE en la tercera edad, e irrepetible, en cuanto a lo que conlleva el comienzo y el impacto del Instituto Cervantes en Tokio.

En consecuencia, se han elegido un conjunto de herramientas facilitadoras del análisis de datos que complementan la investigación y que se describirán a continuación.

### 5.3 Metodología

La metodología de investigación de cualquier trabajo se refiere a los medios utilizados por el investigador para observar, analizar e interpretar los datos relacionados con la parte de la realidad que es objeto de análisis. En estudios sociales y humanísticos, como el caso que nos ocupa, se aplican dos tipos de métodos, el método cuantitativo y el método cualitativo. El método cuantitativo corresponde al paradigma positivista, y se caracteriza por la medición y comparación numérica de datos; mientras que el método cualitativo, relacionado con el paradigma interpretativo, se caracteriza por referirse a datos o atributos que no se miden de forma numérica.

Aunque algunos autores (Lincoln y Guba, 1985; Schwandt, 1989) dicen que ambos métodos son incompatibles, y expresan su preferencia por uno u otro, muchos otros (Patton, 1990; Reichardt y Cook, 1979<sup>113</sup>; Glesne y Peshkin, 1992) defienden que los dos métodos son perfectamente válidos e incluso compatibles, y el uso de uno u otro depende únicamente del tipo de análisis que se pretenda llevar a cabo.

En estudios relacionados con el aula de lenguas extranjeras existe una preferencia actual hacia la aplicación del método cualitativo, puesto que permite considerar factores individuales y sociales, además de resultar más flexible en cuanto a variables del entorno y presentar la posibilidad de incluir al propio investigador, en este caso el docente, en el proceso de análisis. La interpretación y el análisis de datos en este estudio ha seguido esta tendencia metodológica cualitativa, por las razones que se acaban de mencionar.

Las herramientas utilizadas para la recogida de datos, y que se adjuntan en el apéndice final, son dos modelos de cuestionarios. El primero dirigido a los profesores y el segundo destinado a todos los estudiantes del Instituto Cervantes.

La elección de esta herramienta se explica por la necesidad empírica de contrastar todo lo expuesto en los apartados anteriores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera de los adultos mayores. Se ha querido, por tanto, contar con el conocimiento y la experiencia de este grupo, como de otros estudiantes adultos y de los propios profesores, para poder hacer una interpretación completa y detallada de

---

<sup>113</sup> Cit. en Fetterman (1988).

los principales implicados en este proceso. El cuestionario, método de investigación empírica más utilizado en la actualidad, es una herramienta facilitadora en la recogida, organización y análisis de datos. Destacamos además, que este método nos permite, por una parte, y debido a la cantidad y variedad del número de cuestiones preguntadas, comprobar y contrastar las hipótesis de nuestro estudio, de una forma amplia e implicando a las dos partes del proceso, y por otra parte, posibilita que los resultados se puedan extender a otros grupos con características homogéneas, también objeto de nuestra investigación.

Como se ha comentado, los modelos de cuestionarios con los que se ha trabajado son dos, uno destinado a todos los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio, y otra para los profesores del mismo. El diseño de ambos pretende responder a características de claridad y facilidad de respuesta, sin olvidar los objetivos de investigación. Se han eliminado cualquier valoración o elemento que pudiera sugerir una determinada postura por parte del investigador, así como preguntas demasiado complejas o con doble sentido que pudieran confundir a los entrevistados. El cuestionario de los estudiantes ha sido diseñado en español y en japonés para evitar cualquier tipo de confusión, y si bien la mayoría lo ha contestado durante la última parte de una sesión de clase o en tiempo añadido a la misma, a las personas que así lo han solicitado se les ha dado la opción de completarlo fuera del centro y entregarlo posteriormente.

En cuanto a la tipología de preguntas, aparecen preguntas cerradas o estructuradas y preguntas abiertas o no estructuradas. En el cuestionario de los estudiantes, se ha optado en principio, por una tipología de respuesta estructurada, principalmente para impedir la excesiva extensión del mismo y evitar así contestaciones incompletas o partes incontestadas. Sin embargo, en todas las preguntas que lo posibilitaban se ha añadido una opción de respuesta abierta para posibles comentarios o explicaciones de lo contestado. En el cuestionario para los profesores, y con el objetivo de obtener valoraciones y opiniones lo más sinceras y detalladas posibles, se incluyen un mayor número de preguntas abiertas, además de casos de estudio prácticos relacionados con los adultos mayores. Los profesores han tenido la opción de responder al cuestionario dentro o fuera del centro y no se les ha limitado el tiempo de entrega, aunque todos los cuestionarios han sido entregados en un periodo de tres semanas.

Las preguntas de los dos modelos siguen un orden de lo más general, relacionado con el estudio del español, a lo más concreto, centrado en los aprendientes mayores de ELE.



Es destacable además, que ambos cuestionarios son de carácter anónimo, si bien se pregunta la edad de los entrevistados, en el cuestionario de los profesores, ante la posibilidad de la influencia de la misma en las creencias con respecto a los adultos mayores, y en el cuestionario de los estudiantes principalmente para poder contrastar las diferencias de resultados entre nuestro grupo objetivo, los estudiantes mayores de sesenta años, y el resto de estudiantes adultos. En ambos casos, se ha especificado también el objetivo del cuestionario como parte del proyecto de investigación de este master.

#### 5.4 Contexto de enseñanza-aprendizaje: El Instituto Cervantes de Tokio

El Instituto Cervantes (IC) es una institución pública creada por el gobierno español en 1991 para la promoción y enseñanza del español y su cultura en el mundo. Cuenta con 72 centros distribuidos en cuatro continentes, y tiene los siguientes objetivos y funciones<sup>114</sup>:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

El Instituto Cervantes de Tokio es la 72 sede del Instituto Cervantes, y abrió sus puertas el pasado mes de septiembre. Se caracteriza por ser el más grande de los centros, en un

---

<sup>114</sup> [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es)

edificio de 4.300 m<sup>2</sup> distribuidos en 7 plantas, con 18 aulas, una sala de profesores, un auditorio capacitado para casi 200 personas, dos salas de exposición y la biblioteca Federico García Lorca, que se acaba de inaugurar y pretende ser la mayor biblioteca de libros en lengua castellana del país. Con una capacidad para 12.000 estudiantes al año, está situado en el privilegiado y céntrico barrio de Kojimachi, caracterizado por ser el corazón académico de Tokio y rodeado de universidades, colegios, institutos y otros centros de enseñanza, además de encontrarse excepcionalmente comunicado por diversas líneas de metro y tren. Las aulas del edificio están equipadas electrónicamente con televisión, video, dvd y conexión a internet. Además el centro está equipado con una sala de ordenadores para uso de los estudiantes, así como ordenadores, cámaras de video, grabadoras y otros instrumentos tecnológicos para uso de los profesores, y diversos materiales didácticos y manuales de referencia para la preparación de las clases.

Dentro de las actuales actividades del Instituto Cervantes de Tokio, se encuentran los cursos generales de español como lengua extranjera, cursos de aprendizaje de español en línea, conocidos como AVE (Aula Virtual de Español), cursos y exámenes de los diplomas DELE, talleres y cursos de formación de profesores, encuentros sociales, exposiciones y eventos culturales, y proyectos en marcha, entre los que destacan los cursos para niños, los cursos de español con fines específicos, etc.

Desde la apertura del año académico en el mes de octubre, el IC de Tokio cuenta con 595 estudiantes matriculados en los diferentes cursos generales, a mes de diciembre de 2007, lo que se espera que se incrementen en el mes de abril, inicio oficial del año académico en Japón.

Asimismo, las actividades culturales y eventos sociales organizados por el IC están teniendo una gran acogida y son frecuentemente protagonistas en medios locales y nacionales.

Referente al tipo de estudiante, por las mañanas, y en franja horaria de 9.30 a 6 horas, el centro recibe principalmente a adultos mayores, jubilados, amas de casa o autónomos, mientras que por la tarde, en la franja horaria de 6 a 9 horas, los estudiantes son principalmente trabajadores y profesionales de empresas relativamente cercanas al Instituto. El sábado, día de mayor afluencia de alumnos, se encuentran grupos de edades más variadas, pues para muchos es conveniente llegar al Instituto desde lugares más alejados, lo que no pueden permitirse cualquier otro día entre semana. La mayoría de los

estudiantes son japoneses, y son una minoría otros estudiantes asiáticos, americanos, europeos o australianos.

En lo que se refiere al profesorado, el IC de Tokio cuenta con una profesora de plantilla, que es asimismo la Coordinadora Académica, y 22 profesores colaboradores <sup>115</sup> contratados por horas, y que trabajan además en otros centros educativos, en su mayoría academias o universidades, en medios de comunicación, como televisión o radio, o en entidades de traducción o psicología. Todos ellos tienen formación universitaria relacionada con la filología, la educación o la comunicación y representa el español de cinco países: España, Colombia, México, Bolivia y Argentina.

Dentro de los cursos generales de español como lengua extranjera, el centro de Tokio distingue tres niveles, que se corresponden de la siguiente forma con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER):

| Niveles del MCER | Equivalencia y distribución de niveles. IC Tokio | Horas lectivas | Manual de clase | Número de curso (diciembre de 2007) |
|------------------|--|----------------|-----------------|-------------------------------------|
| A1               | A1.1   | 60             | Prisma A1       | 21                                  |
|                  | A1.2   | 30             | Prisma A1       |                                     |
| A2               | A2.1   | 60             | Prisma A2       | 15                                  |
|                  | A2.2   | 30             | Prisma A2       |                                     |
| B1               | B1.1   | 60             | Prisma B1       | 6                                   |
|                  | B1.2   | 60             | Prisma B1       |                                     |
| B2               | B2. 1  | 60             | Prisma B2       | 4                                   |
|                  | B2.2   | 60             | Prisma B2       |                                     |
|                  | B2.3   | 30             | Prisma B2       |                                     |
| C1               | C1.1   | 60             | Prisma C1       | 2                                   |
|                  | C1.2   | 60             | Prisma C1       |                                     |
|                  | C1.3   | 60             | Prisma C1       |                                     |

<sup>115</sup> Yo soy una de las profesoras colaboradoras.

El nivel C2 no se imparte como sub-nivel. Los cursos correspondientes a este nivel se consideran especiales y dependen de la demanda de los estudiantes. En este momento no hay cursos impartidos en este nivel.

Las opciones que presentan los cursos son las siguientes:

- Una sesión de una hora y media a la semana.
- Dos sesiones de una hora y media a la semana.
- Una sesión de tres horas a la semana.
- Dos sesiones de tres horas a la semana<sup>116</sup>.

El máximo número de estudiantes por clase es de 15, lo que facilita la atención que los estudiantes pueden recibir del profesor. Los cursos con mayor asistencia de estudiantes son aquellos comprendidos en la franja horaria de la mañana, mientras que la mayoría de los cursos se imparten en la franja horaria de la tarde.

La metodología de Instituto Cervantes, propuesta por el Plan Curricular del mismo, se basa en el enfoque comunicativo y el desarrollo de actividades comunicativas<sup>117</sup>, a partir de lo cual se ha elegido una colección de manuales que se corresponden con este enfoque, *Prisma*, de la editorial Edinumen. Estos manuales se utilizan en todos los niveles exceptuados el nivel A1.2, en el que son los propios profesores del nivel los que crean los materiales del curso. Los contenidos de cada nivel vienen determinados por el Plan Curricular y se adaptan a través de los manuales de clase y las decisiones del equipo de profesores, lo que permite cierta flexibilidad con respecto al uso de materiales propios o complementarios a los manuales, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de cada grupo de clase, y con frecuentes revisiones y posibilidades de cambio si así es demandado por los estudiantes.

Referente al sistema de evaluación, se trata de una evaluación continua por parte del profesor, a la que se añade un examen al final del curso, en el que se evalúan los conocimientos adquiridos por el alumno y de cuyo resultado depende el paso al siguiente nivel.

---

<sup>116</sup> La duración de las sesiones de cursos está sujeta a cambios para el próximo curso, que en Japón comienza en abril.

<sup>117</sup> Las actividades comunicativas pretenden trabajar las cuatro destrezas comunicativas y la interacción.

## 5.5 *Análisis e interpretación de datos*

La recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario cualitativo destinado, por una parte, a todos los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio, y por otra parte, a todos los profesores del centro.

Hemos pretendido que dichos datos sirvan como base empírica a la información presentada hasta el momento y capten aquellos elementos que hacen de los estudiantes de la tercera edad una categoría con características propias y significativas como estudiantes de ELE.

### 5.5.1 *El cuestionario de los profesores*

Por diversas razones<sup>118</sup>, el cuestionario para profesores fue entregado a 19 de los 22 profesores, de los cuales 11 respondieron al cuestionario, y de los ocho restantes, seis no participaron en absoluto en la investigación<sup>119</sup>, y dos expresaron sus opiniones al respecto, sin llegar a completar las preguntas, aunque algunos de sus comentarios también se consideran en este análisis. Como mencionamos al principio de este capítulo, el cuestionario está diseñado principalmente con respuestas abiertas para no incidir o limitar cualquier comentario o propuesta que los profesores pudieran tener con respecto al tema. Además, se les informó de antemano de los objetivos de la investigación, y se les dio libertad de tiempo para responderlo, si bien todos los cuestionarios respondidos fueron entregados en un tiempo máximo de tres semanas.

Además de las preguntas, ordenadas de lo general a lo particular<sup>120</sup>, el cuestionario de profesores incluía dos casos prácticos, basados en situaciones reales que han ocurrido en el Instituto a lo largo de estos meses, y sobre los que también se pidió su opinión y la explicación de una posible solución, con el objetivo de observar su reacción ante los mismos y su relación con los estudiantes adultos mayores.

Las respuestas obtenidas se han analizado agrupadas de la siguiente manera:

---

<sup>118</sup> Dos de las profesoras estaban de viaje, y uno de los profesores estaba a punto de cambiar de trabajo.

<sup>119</sup> Algunos profesores colaboradores enseñan solamente una clase en el Instituto, y generalmente no se implican en proyectos extracurriculares del centro, principalmente debido a su limitado tiempo en el mismo.

<sup>120</sup> En este caso la enseñanza del español a estudiantes de la tercera edad en el IC de Tokio.

- Datos personales y experiencia de ELE.
- Experiencia de enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio, así como características del mismo en cuanto a dicho proceso.
- Características y puntos de vista sobre los estudiantes de tercera edad en el IC de Tokio.

Subrayamos además el interés de muchos de los profesores ante el tema, y el seguimiento que hicieron de este trabajo, animando a los estudiantes a contestar los cuestionarios y compartiendo datos y experiencias propias relacionadas con la enseñanza a adultos mayores.

A continuación detallamos los resultados obtenidos correspondientes a cada una de las partes y su interpretación.

#### 5.5.1.1 *Datos personales y experiencia de ELE*

Los profesores que han respondido a este cuestionario corresponden a un rango de edad entre 27 y 55 años, entre los que se encuentran el más joven y el mayor de los profesores. Aunque los cuestionarios son anónimos, en un principio nos pareció interesante que se incluyese la edad de los profesores, para contrastar si era un factor influyente en el tipo de respuestas y en los aspectos que consideraban distintas generaciones de profesores. Como se comprobará en este apartado, es interesante cómo las diferencias de edad, y especialmente la experiencia de enseñanza de ELE en Japón, condicionan algunas de las respuestas, principalmente las que pueden relacionarse con algunos aspectos de la cultura japonesa.

De los 11 profesores, cuatro son licenciados en filología, tres en traducción e interpretación o ciencias de la comunicación, dos en psicología y uno en ciencias económicas. Seis de ellos, tienen, además, formación específica en ELE, master o doctorado. Además del Instituto Cervantes, nueve de ellos trabajan o han trabajado en academias, universidades, organismos públicos o escuelas de primaria o secundaria, cada uno de estos lugares señalado por cinco profesores. Tres de los profesores enseñan también inglés, y seis de ellos compaginan la enseñanza de ELE con otras actividades relacionadas con la traducción, la comunicación y el periodismo, el mundo editorial o la

psicología. Esta pluralidad de funciones es común entre los profesores de lenguas extranjeras en Japón; aunque con los años ha ido disminuyendo, en el caso del español, al ser una minoría en el país los hablantes nativos, los profesores, (sobre todo los hablantes de japonés), eran requeridos para colaborar en radio, prensa, como traductores, o incluso actores<sup>121</sup>, por lo que la enseñanza de español podía no ser su principal actividad profesional. En el caso de los profesores del IC, su implicación en ELE sí coincide con su principal actividad.

Es destacable también que solamente dos de los once profesores tiene menos de cinco años de experiencia en enseñanza de ELE, cinco de ellos contestan que han ejercido la docencia entre 5 y 10 años y cuatro señalan que llevan más de 10 o más de 20 años como profesores. En todos los casos, la mayoría de su trayectoria se ha desarrollado en Japón, por lo que son profesionales acostumbrados a la cultura nipona y conocedores de las necesidades y peculiaridades de los estudiantes japoneses en ELE. Este dato se aprecia, en su familiarización con estudiantes adultos mayores, pues es un grupo relativamente grande en Japón, si se compara con otros países.

#### *5.5.1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio*

Siete de los once profesores señalan que dan clases a estudiantes jubilados, solo cuatro tienen estudiantes universitarios en sus clases, y todos ellos informan de que imparten clases a estudiantes “trabajadores”. Si bien este dato no nos confirma el porcentaje de adultos mayores en el aula, característica que se pregunta más adelante, nos pareció interesante incluirlo, pues aunque muchos de los jubilados pueden también considerarse trabajadores por dedicarse a otras tareas o trabajos, queríamos saber cuántos de los profesores consideraban a algunos estudiantes de sus clases jubilados propiamente, en el sentido de considerar que estas personas tienen unas motivaciones determinadas y dedican más tiempo que otros estudiantes al español.

En la siguiente pregunta, referente al porcentaje de personas mayores que hay en sus clases, todos los profesores admiten tener estudiantes mayores, siete profesores señalan que menos del 25% en todas sus clases, tres de ellos que menos del 25% en alguna de sus clases y uno de ellos que más del 50% en alguna de sus clases, además de que nueve

---

<sup>121</sup> Como parte de los programas del canal educativo NHK.

responden que son más numerosas las mujeres que los hombres, y dos responden que hay el mismo número de mujeres que de hombres.

Contrastando posteriormente estos datos, se ha comprobado que los cursos que más adultos mayores tienen son algunas clases matinales, de hora y media de duración y con horario semanal, mientras que en el resto, los estudiantes mayores se distribuyen en grupos más heterogéneos. Por otra parte, algunos de los profesores han comentado su experiencia con grupos exclusivos de adultos mayores japoneses en otros centros educativos, lo que ha sacado a la luz reflexiones sobre el tipo de dinámica y situaciones que se pueden dar en ellos, como se describe posteriormente.

La mayoría de los profesores (diez de once), imparte clases de niveles iniciales (A1 y A2), mientras que cinco imparten nivel intermedio (B1 y B2) y solo uno imparte nivel avanzado (C1). Esto coincide con el mayor número de grupos de nivel inicial; en el caso de los adultos mayores, sus miembros son personas que han decidido estudiar una segunda lengua ante la oportunidad de tener más tiempo para dedicar a su estudio.

Los profesores admiten utilizar un enfoque comunicativo<sup>122</sup>, dentro de la cual algunos amplían con comentarios como:

- “Me centro en destrezas orales y de interacción.”
- “Enfoque comunicativo y nocio-funcional.”
- “La gramática se enseña a través del contexto y las actividades, es un medio, nunca un fin.”
- “Tengo un método propio, CEC (caminando en clase), ISBN 99954-016-2.”

---

<sup>122</sup> El enfoque comunicativo de la lengua (ECL) se refiere a “un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas y que pueden utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula. Entre estos principios figuran:

- Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
- Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.
- La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error.

El ECL busca un enfoque humanístico de la enseñanza, en el que se da prioridad a los procesos interactivos de la comunicación”. (Richards, 2003: 171-172)



Todos ellos usan en clase diferentes materiales para complementar el libro, ya sean materiales fotocopiables, (todos los profesores), materiales audiovisuales (7 profesores) u otros, entre los que señalan role-plays, juegos, canciones, adivinanzas u otros materiales propios.

Con respecto a los grupos, ocho de los encuestados admiten que sus estudiantes trabajan en grupo más de dos veces o durante toda la clase, mientras que solo tres de ellos señalan que una o dos veces en cada sesión. De estos, siete dedican el 50% del tiempo de clase al trabajo en grupo.

Las actividades y el trabajo en grupo resultan un dato significativo en el estudio de alumnos mayores por su reacción ante este tipo de dinámica; así como es una de las dinámicas más comunes en el estudios de lenguas extranjeras, no solo en inmersión sino en todo tipo de contextos, muchos de los estudiantes mayores japoneses no están acostumbrados a trabajar actividades grupales, bien sea por su tradición autodidacta, a través del canal público japonés NHK, o bien por el enfoque tradicional e individualista que, aunque hoy en día está cambiando, ha caracterizado durante años la enseñanza de lenguas en Japón. De este modo, pensamos que las dinámicas de grupos podrían ser un tipo de actividad hacia la cual las personas mayores mostraran su rechazo, lo que parecía confirmarse con algunas experiencias presenciadas en el aula, y referentes a adultos mayores que reaccionan de forma negativa al trabajo en grupo, sin querer colaborar con sus compañeros o, incluso dentro del grupo, trabajando de forma individual o protagonista. Según la opinión de los profesores que han sufrido este tipo de experiencia en sus clases, el factor edad es una de las causas de este rechazo.

Sobre la pregunta referida a lo que consideran más difícil para estudiantes japoneses al estudiar español, ocho profesores han señalado la expresión oral, mientras que cinco han contestado que la comprensión oral, y uno que la expresión escrita. Por último, seis de ellos han contestado que depende del estudiante; se debe tener en cuenta que en esta pregunta los profesores han tomado como referencia a sus estudiantes del Cervantes, la mayoría de los cuales, se encuentran en un nivel inicial.

En cuanto a la corrección de errores, todos los profesores han admitido que corrigen los errores de los estudiantes de forma indirecta, y señalan, entre otras, las siguientes maneras:

- “En general, si no afectan la comunicación no corrijo de inmediato, busco un tiempo y un momento para hacerlo. Si es por escrito, lo señalo y hago que ellos lo corrijan.”
- “Dependiendo de los errores que comentan, trato de hacerlo en el momento oportuno, para que lo corrijan y entiendan el porqué de su error.”
- “Depende del tipo de error y del momento. A veces corrijo individualmente en el momento, otras recojo diferentes errores de varios alumnos y corrijo en plenaria, otras pido que se corrijan entre ellos, a veces solo señalo que hay un error y otras añado la respuesta correcta.”
- “Errores de expresión oral: tomar nota de ellos y después escribirlos en la pizarra para que se los auto-corrijan. Pasados unos días volver a escribirlos para que intenten corregirlos. Errores de expresión escrita: corregirlos directamente o subrayar los errores para que ellos se corrijan.”

La corrección de errores también nos parece un elemento a considerar en el aprendizaje de los adultos mayores, especialmente en Japón. Al ser esta una cultura en la que tradicionalmente se ha destacado el respeto a los ancianos, este respeto hace que se preste más atención a las interrupciones o los turnos de palabra en las conversaciones, además de favorecer la opinión o el tiempo de intervención de los mayores. Parece que los profesores son muy conscientes de este aspecto, lo que deberemos contrastar, sin embargo, con la preferencia, o no, de los estudiantes hacia la corrección de errores. Por otra parte, todos y cada uno de los profesores señalan que tienen en cuenta las diferencias individuales y personales de los estudiantes en el proceso de corrección. Destacamos el comentario de dos de ellos, que explican:

- “Motivo siempre para que valoren el hecho de que el error es otra oportunidad de aprender; a veces ilustro mi experiencia con el japonés.”
- “En general creo que muchos japoneses se sienten avergonzados cuando se les corrige. Puede causarles desmotivación o inseguridad. En mi experiencia les voy explicando a lo largo del curso o de las clases que los

errores son normales. En algunos casos hemos llegado a reírnos juntos de nuestras equivocaciones.”

Se pone de manifiesto, por tanto, que los profesores son muy conscientes de las diferencias de personalidad y tratan de favorecer las preferencias de sus estudiantes a la hora de corregir, de modo que no se cree ningún conflicto, sino que se favorezca el aprendizaje.

#### 5.5.1.3 *Los adultos mayores en el IC de Tokio*

La primera pregunta que se les hizo a los profesores en este apartado fue la imagen y la edad que asocian con la categoría tercera edad, principalmente para contrastar sus opiniones con nuestra consideración de tercera edad en esta investigación, y que se ha tratado de forma detallada anteriormente.

Sobre la primera imagen que suscita las palabras *tercera edad*, cinco de ellos han mencionado la palabra “jubilado”, razón por la que comentan que son personas con más tiempo libre. En el resto de los casos, los profesores se han referido a la franja de edad que consideran pertenece a este grupo, cinco de ellos indican que a esta categoría pertenecen los mayores de 60 años, y otros cinco, consideran a los mayores de 65 años; solamente un profesor señala a partir de 70 años. Deducimos, por algunos comentarios relacionados, que los encuestados se basan en la edad de jubilación de sus países, principalmente de España o de Japón, puesto que son los profesores con mayor experiencia en Japón (de procedencia latinoamericana) los que señalan 60 años, que es la edad general de jubilación en el país, mientras que en España es de 65 años, lo que señalan los profesores españoles (y que coincide con los que menos años llevan en Japón).

La tradición de respeto en Japón se relaciona además con el concepto que tienen las personas mayores, principales herederas de esta cultura, sobre los profesores. Como se ha mencionado en la parte de historia, la palabra profesor es *sensei* en japonés, y su significado está relacionado con los antepasados, y así, con la sabiduría otorgada a estos y con el concepto de una vida previa. Esta palabra también se utiliza para referirse a los médicos y practicantes de medicina, y en contextos en los que se precisa preguntar o

demanda algo a alguien, a cuya persona uno se refiere como *sensei*. Ante la pregunta sobre el concepto que tienen las personas mayores de los profesores en general, tres de los profesores indican que mantienen un respeto crítico al profesor, y cinco que la edad no es un factor importante. Sin embargo, dos profesores han respondido que tienen más respeto y confianza que estudiantes más jóvenes, y cuatro mencionan respeto y confianza absoluta, como todos los estudiantes japoneses. Este dato pone de manifiesto la importancia que, desde el punto de vista docente, el profesor tiene en los adultos mayores y que puede influir decisivamente en su estudio y éxito de aprendizaje, a lo que se une los dos elementos calificados por los profesores como más importantes en el proceso enseñanza aprendizaje, y que son, la motivación del estudiante, y la motivación del profesor.

Sobre el método o las distinciones utilizadas para dirigirse a las personas mayores en las clases, todos los profesores coinciden en que no desarrollan ningún método específico o distintivo, si bien, todos y cada uno de ellos realizan diferentes comentarios al respeto:

- “Tratarlos de usted.”
- “Llamarlos señor o señora, usar más el japonés.”
- “Si siento que tiene dificultades les dedico más atención.”
- “En dinámicas de grupo animarlos y a veces tengo que acercarme de forma individual para explicarles otra vez y comprobar que hayan entendido las instrucciones.”
- “Más respeto, sobre todo en Japón, cuidado al hablar de salud, familia, etc.”

Esta pregunta se complementa con la mayor atención que los profesores han admitido que prestan a las personas mayores. Si bien tres de ellos han señalado que la atención no depende de la edad, el resto ha aportado comentarios que favorecen a los estudiantes mayores:

- “Sí, si tienen problemas de audición y visión.”
- “Porque les cuesta más.”

- “Al principio sí, en dinámicas de grupo. A la hora de actividades en grupo necesitan un pequeño empujón o más tiempo para asimilar lo que tienen que hacer. También tengo que tener cuidado al escribir en la pizarra, y esperar un poco más antes de borrarla.”
- “Creo que sí porque no están acostumbrados al trabajo en grupo.”
- “Porque necesitan confirmación de todas sus dudas y comprender todo lo que sale en clase, sino se agobian.”
- “Requieren más paciencia y motivación.”
- “La capacidad de memoria y atención disminuye con el paso de los años, pero no igualmente en todas las personas. Creo que hay que observar al alumno y ver sus debilidades y actuar en consecuencia, siempre teniendo en cuenta su personalidad.”

Estas respuestas son significativas al mostrar la tendencia de los profesores, sobre todo al principio de una clase o curso, a asegurarse de que las personas mayores son capaces de comprender y seguir la dinámica de clase con normalidad, conscientes de que pueden ser ellas las que más fácilmente se pierdan o mayores problemas presenten. Sin embargo, referente a su participación en la clase, ningún profesor indica que participen menos que otros estudiantes, ocho profesores indican que participan igual que otros o que depende de la persona, pero dos profesores señalan que participan más que otros estudiantes, cuyas razones deberemos contrastar con los argumentos que los propios estudiantes aporten en sus cuestionarios.

#### *Las destrezas más difíciles*

En el trabajo con adultos mayores, los profesores se centran en la expresión y la comprensión oral. Se deduce también de muchos de sus comentarios a lo largo del cuestionario que en ocasiones presentan dificultades a la hora de interactuar con sus compañeros. Referente al por qué de estas dificultades, algunos profesores alegan que las razones dependen de cada persona, mientras que otros comparten comentarios como los que siguen:

- “Son más lentos, dubitativos e inseguros, o al contrario, se enrollan como persianas y acaparan demasiado tiempo.”
- “Si conocen bien otras lenguas la interferencia suele ser alta.”
- “Dificultad de memorizar el vocabulario.”
- “Sino tienen conocimientos de otras lenguas con alfabeto, les cuesta escribir los sonidos del español.”
- “No tienen la misma capacidad auditiva, en interacción son más lentos.”
- “Inseguridad por la edad, no entendimiento inmediato.”
- “Tematizan en ciertas cosas o se pierden al preguntar.”
- “Como la mayoría de los japoneses, son muy perfeccionistas al aprender y escribir se les hace más fácil si lo hacen solos y con calma. La comprensión y expresión oral a veces les causa ansiedad.”

A lo anterior se unen los comentarios obtenidos sobre las mayores dificultades de las personas de tercera edad, con respecto a otros estudiantes, a la hora de aprender. Sobre este punto todos los profesores señalan que no presentan mayores dificultades para aprender, aunque añaden ciertos comentarios referidos a experiencias y ejemplos de sus clases:

- “Como tienen más tiempo libre se dedican al estudio y a conciencia. Se esfuerzan más.”
- “Les cuesta más seguir las explicaciones gramaticales, pero preguntan y se aplican mucho.”
- “Les cuesta memorizar las palabras y expresiones nuevas en cuanto a gramática y cultura. Les influye mucho la relación con sus compañeros. Se esfuerzan mucho por lo que avanzan sin dificultades.”
- “Aprenden más porque trabajan más en casa y porque tienen más tiempo libre.”
- “El problema es si nunca han aprendido antes un idioma extranjero y no está acostumbrados a las dinámicas de aprendizaje. Pero vienen siempre a clase, hacen los deberes y ponen mucho interés.”

Por consiguiente, se aprecia que la mayoría de los profesores sí comparten la idea de que las personas mayores se caracterizan por presentar determinadas dificultades a la

hora de estudiar una lengua extranjera como el español. Sin embargo, parece que estas dificultades son solventadas con la mayor dedicación y esfuerzo que depositan en el estudio de la lengua. Destacamos además el comentario referido a la necesidad de un buen ambiente de clase, y que se relaciona con la motivación de los mayores en el siguiente punto.

### *La motivación*

Los profesores señalan, entre las motivaciones principales de los estudiantes de tercera edad, las siguientes:

- “Mantenerse jóvenes. Mantener la salud.”
- “Mantenerse activos y ágiles mentalmente”, (referido por seis de los profesores).
- “Viajar a países de habla hispana y conocer sobre su cultura.”
- “Estimular su memoria y sentirse útiles a la hora de hacer alguna voluntariedad.”
- “Gusto por el idioma y la cultura hispana. Se sienten vinculados con algún aspecto de la cultura.”

Este dato se corresponde, además de con las creencias de los profesores, con las aportaciones de los propios estudiantes en diferentes cuestionarios al principio de un nuevo curso. Podemos considerar este tipo de motivación diferente a la de otro tipo de estudiantes más jóvenes, que estudian español por razones de trabajo o para conocer a gente nueva, según datos de los profesores.

Todos los profesores señalan que son los docentes los que pueden aumentar o disminuir la motivación inicial de las personas mayores. Éstas son algunas de las respuestas relacionadas con ejemplos que utilizan para lograrlo:

- “En el caso de la persona con interés de viajes y de otras culturas, apoyándolo y enfatizando en un aprendizaje más coloquial que técnico-gramatical, vocabulario de expansión que no presenta muchas veces los

textos y presentándoles puntos interesantes de la cultura variada de los países hispanos. El revisar estructuras junto con el estudiante favorece el ejercicio mental (por el ambiente limitado en Japón). Una clase no amena disminuiría su motivación inicial.”

- “Dependiendo de la motivación que tiene cada persona para estudiar, el profesor es una clave importante a la hora de continuar o dejar los estudios. Sin embargo, hay personas mayores conflictivas que requieren más atención y ahí la madurez del profesor para balancear la clase.”
- “Creo que los temas que no tienen interés para los mayores les van desmotivando. Hay muchos textos pensados para jóvenes y hay que “rescatar”.”
- “Realmente creo que son los estudiantes más motivados y están más relajados que los jóvenes, pues no se preocupan tanto de aprender rápido.”
- “Creo que el profesor puede aumentar la motivación ofreciendo una imagen positiva de su aprendizaje, animándole y apoyándole y no corrigiéndole continuamente.”
- “El profesor puede influir en la motivación de cualquier alumno (independientemente de la edad) y parte de su trabajo consiste en crear una motivación positiva en el estudiante.”

Los comentarios de los profesores muestran no solo su esencial papel motivador en el aula, sino los elementos que consideran más importantes en la motivación de adultos mayores y su manera de llevarlos a la práctica. Son destacables también los comentarios referentes a la gran motivación inicial que se les atribuye a estos estudiantes, y sin embargo, la fragilidad que tiene, y que depende del docente, de la dinámica o del ambiente de la clase y/o los compañeros.

#### *Los casos prácticos*

Los profesores fueron cuestionados sobre dos casos prácticos de conflictos en el aula, adjuntos en el cuestionario, en los que aparecían como protagonistas las personas mayores. En el primero se expone la situación de un adulto mayor con dificultades para



seguir la clase, y en el segundo, el estudiante mayor se niega a trabajar en grupo y pretende acaparar toda la atención y el protagonismo de intervención. En ambos casos, el profesor se ve ante un problema que debe solucionar por el bien del grupo y la buena continuación de la clase. Los profesores fueron preguntados por posibles soluciones para sendos casos. En el primer caso, los docentes muestran soluciones como las que siguen:

- “Hablar con él. Quizás agradezca la atención especial y la ayuda. (Sin hacerlo sentir torpe).”
- “Trasmitir paciencia y cariño. Un poco más de atención solo a él. Poner ejemplos personales relacionados.”
- “Halagarlo en clase, alabar su entusiasmo.”
- “Pasar una encuesta escrita a cada estudiante preguntándoles por la clase.”

El segundo caso lo consideran más difícil, y plantean soluciones del tipo:

- “Hacerla ver que debe aprender de los jóvenes.”
- “No retroalimentarla con preguntas. Cortarla.”
- “Establecer reglas de clase que se deben respetar, relacionadas con la importancia del trabajo en grupo.”
- “Utilizar juegos, como con un reloj, para medir el tiempo de cada estudiante.”

En ambos casos, siete de los once profesores mencionan el diálogo con el estudiante conflictivo, como mejor medio para resolver la situación, en algunos de los comentarios se muestra un trato de favor hacia el estudiante mayor, sin embargo, siempre se prima el bienestar de la clase, con lo que se relaciona la resolución del conflicto. Ocho de los profesores señalan que este tipo de conflictos no depende de la edad sino de “la experiencia previa”, “la personalidad”, o “el carácter”. El resto afirma que si se relaciona con el rango de edad, puesto que los mayores tienen más tendencia a monopolizar o necesitan más atención.

### *La evaluación*

Todos y cada uno de los profesores consideran que las personas de tercera edad deben ser evaluadas de la misma forma que el resto de los estudiantes, pues sería considerado “discriminatorio” si no se hiciera. Dos de ellos añaden, sin embargo, que los profesores podrían ser menos exigentes con estos estudiantes, especialmente en las pruebas orales<sup>123</sup>, o que “lo más importante no es tanto el avanzar, sino el sentirse parte de un grupo emocional y socialmente hablando”.

### *Consideraciones sobre los cursos especiales para mayores*

Ante la idea de crear grupos especiales de personas mayores, solamente uno de los profesores ha rechazado la propuesta totalmente, alegando que “para las personas mayores la clase es una oportunidad única de estar en contacto con gente de otras edades e intercambiar experiencias”. Nueve de los profesores indican que, aunque en algunos casos o circunstancias sería posible, “la combinación heterogénea da riqueza, se motivan con otras edades, en muchos casos se apuntan a la clase para tener contacto con gente más joven”, etc. Solamente un profesor ha asegurado que el crear grupos de mayores sería lo mejor, porque se “sentirían más a gusto hablando de temas comunes y yendo a su ritmo”. Es también destacable que algunos de los profesores enseñan a grupos homogéneos de personas mayores en otros centros o instituciones, si bien asocian la enseñanza del Instituto Cervantes con un contexto heterogéneo, que es una de las características que “da riqueza” y complementa la clase y el tipo de enseñanza.

Para este tipo de grupos, los recursos preferidos de los profesores son más materiales audiovisuales (ocho de los casos), y más dinámicas de grupo (ocho de los casos). Algunos de los comentarios justifican estos materiales, debido a que es fundamental un ambiente relajado, en el que se prime la expresión e interacción oral, puesto que los estudiantes mayores principalmente “quieren hablar”, para intercambiar experiencias, conocer la cultura hispana y tratar temas de actualidad.

Tras rellenar el cuestionario, dos profesores indicaron que dedicarían a los estudiantes la misma atención, independientemente de su edad. Sin embargo, es significativo que cinco de ellos señalaron diferentes aspectos en los que iba a prestar más atención a los

---

<sup>123</sup> Estos dos profesores tienen estudiantes mayores tartamudos en sus clases.

estudiantes de tercera edad, bien para verificar su entendimiento y el progreso con respecto al nivel de la clase, para comprobar su aprovechamiento e interacción, o para observar posibles problemas con las destrezas, aunque no como un trato de favor sino para asegurar su comprensión y rendimiento.

#### 5.5.1.4 *Resumen de la interpretación de datos*

Del análisis anterior se desprende la siguiente información, que presentaremos aquí en forma de esquema para facilitar una síntesis de los principales datos resultantes aportados por los profesores:

##### Datos Personales:

- Todos los profesores tienen titulación universitaria superior y experiencia en ELE. La formación específica varía de unos a otros, sin embargo, la experiencia docente es notable, resultando una proporción media de diez años.
- Las diferencias entre las opiniones de unos y otros profesores se deben principalmente a la diferencia de edad y a la experiencia de ELE en Japón.

##### El proceso de enseñanza-aprendizaje en el IC de Tokio:

- La mayoría de los estudiantes están en niveles iniciales (A1 y A2), incluidos los adultos mayores.
- Todos los profesores afirman que utilizan una metodología comunicativa en sus clases, y complementan el libro con otros materiales.
- Las dinámicas de grupo son un referente para los profesores, pero son rechazadas por parte del alumnado mayor.
- La expresión y la comprensión oral se presentan como las destrezas más difíciles, lo que se aplica en general a todos los estudiantes.
- La corrección de errores se hace de forma indirecta, lo que está relacionado con el respeto a las intervenciones y los turnos de palabra en Japón.

- El excepcional respeto al profesor también se relaciona con la cultura y tradición japonesas.
- La motivación del estudiante y la motivación del profesor son los elementos más importantes del proceso enseñanza aprendizaje. Esta última influye de manera significativa en la primera.

Los adultos mayores en el IC de Tokio:

- La tercera edad se relaciona principalmente con la jubilación.
- En principio, ninguno de los profesores utiliza una metodología especial para los estudiantes mayores.
- La atención prestada a los estudiantes no depende de la edad.
- La participación y comprensión de los adultos mayores en la clase es, en general, igual al resto de estudiantes, aunque su motivación, no relacionada con motivos profesionales, puede ser más sensible que en otros estudiantes.
- Los estudiantes mayores no presentan dificultades de aprendizaje diferentes a las de sus compañeros en el aprendizaje de ELE, si bien parece que la expresión oral y especialmente la interacción, son destrezas difíciles, además de la falta de memoria.
- Las ventajas que resultan más notables con respecto a otros estudiantes son:
  - Más tiempo libre.
  - Más atención en clase (preguntan más).
  - Mayor esfuerzo y dedicación, lo que hace que en ocasiones aprendan más deprisa.
- En los estudiantes mayores, la motivación se relaciona principalmente con mantenerse jóvenes, activos y ágiles mentalmente, o viajar.
- Todos los profesores son conscientes de que la motivación inicial depende en gran medida de ellos y de sus dinámicas de clase.
- Los casos prácticos se relacionan con conflictos de adultos mayores y se presentan soluciones de diálogo y cooperación de los estudiantes y el profesor.

- La evaluación debe realizarse a todos los estudiantes por igual, si bien se puede considerar una menor exigencia en el caso de los estudiantes mayores.
- La creación de cursos especiales de mayores presenta muchas dudas o es rechazada. Todos los profesores coinciden en que la diversidad en el aula enriquece el aprendizaje.

### 5.5.2 *El cuestionario de estudiantes*

El cuestionario destinado a los alumnos fue facilitado a los profesores para repartirlo en sus diferentes clases a lo largo de una semana. Se pretendía en principio, que los estudiantes contestaran en los últimos quince minutos de una sesión, sin embargo, en algunos casos, bien para no interrumpir el plan de clase, o bien por petición de los propios estudiantes, se les dio la opción de rellenarlo en casa, y entregarlo a la semana siguiente. Durante la siguiente semana, los profesores consideraron volver a llevar los cuestionarios a las clases para repartirlos entre aquellas personas ausentes en la clase anterior, y que no lo habían completado. Todos los cuestionarios completados fueron recogidos por los profesores y entregados en un tiempo máximo de cuatro semanas. En total 251 estudiantes contestaron al cuestionario, lo que supone el 60% del total de estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio. Este porcentaje resulta de la proporción de asistencia a clase, puesto que se ha comprobado que de los 595 alumnos matriculados en diciembre y enero, meses en los que se realizó la recogida de datos, el 70% del total asisten a clase regularmente, según la información aportada por la Coordinación Académica del centro.

En relación a las características del cuestionario, una de las pautas que se tuvo cuenta a la hora de elaborarlo es que fuese bilingüe en español-japonés, pues se pretendía que estudiantes de cualquier nivel pudieran expresar sus impresiones, además de considerar que su lengua materna, en más del 95% de los casos japonés, evitaría problemas de expresión, derivando unas repuestas más completas.

Asimismo, y como se ha comentado anteriormente, más de la mitad de las preguntas, ordenadas de la misma forma que en el cuestionario de profesores, presentan una estructura de respuesta cerrada, para evitar contestaciones incompletas y acortar el tiempo de respuesta, si bien todas ellas cuentan con la posibilidad de elección múltiple y

con una opción de respuesta para posibles comentarios y aclaraciones de los estudiantes. Se pretendió que la estructura y las preguntas fueran claras, evitasen ambigüedades y posibles dudas de los estudiantes, si bien los profesores conocían el carácter de la investigación y el contenido del cuestionario ante la posibilidad de aclaraciones en algún aspecto. Finalmente, ninguna aclaración fue requerida.

El formato del cuestionario final, también se decidió reducir para facilitar a los estudiantes su manejo. Algunos cuestionarios fueron entregados incompletos, en la mayoría de los casos, correspondientes a estudiantes mayores, quienes no se dieron cuenta de la impresión a doble cara, y solo contestaron una de las caras de los folios, o bien les resultó “pesado” llegar al final y no hicieron ningún comentario en las preguntas abiertas, limitándose a marcar las respuestas cerradas. En cualquier caso, el total de cuestionarios incompletos o inacabados corresponde al 5% del total.

Otra característica a tener en cuenta, y al igual que ocurría en el cuestionario de los profesores, es su carácter anónimo, si bien se solicitó información sobre la edad de los encuestados, pues es este el criterio utilizado para comparar las respuestas y definir los datos presentados por los adultos mayores. Resulta interesante el hecho de que algunos adultos mayores no quisieran revelar su edad, lo que se comentará posteriormente.

A la hora de rellenar el cuestionario los estudiantes fueron informados sobre el carácter de investigación del mismo, lo que también se incluyó en el formato impreso que recibieron, junto al nombre de la profesora investigadora y su universidad, al igual que en el modelo entregado a los profesores. De la misma forma se explicó su carácter voluntario y su implicación con el Instituto Cervantes. Sin embargo, no se especificó el objetivo de la investigación ni su relación con el aprendizaje en adultos mayores, puesto que se consideró que esta información pudiera haber influido en sus respuestas.

Una vez recogidos los cuestionarios, se clasificaron en dos grupos para su posterior análisis, el grupo de los adultos mayores, estudiantes de sesenta años o más, y el resto de adultos mayores, cuya edad varía entre 17 y 59 años. A continuación se muestra una tabla con la división resultante por edades.

| <b>EDADES</b> | <b>PORCENTAJE</b> |
|---------------|-------------------|
| 17-29 años    | 21%               |

|            |     |
|------------|-----|
| 30-39 años | 40% |
| 40-49 años | 12% |
| 50-59 años | 11% |
| 60-95 años | 16% |

La división entre adultos mayores y adultos responde al carácter de la investigación, centrada en los estudiantes mayores, y a la necesidad de contrastar los datos e información expuesta por estos con el resto de estudiantes, para verificar así los elementos diferenciadores en el aprendizaje de los primeros. A continuación nos referiremos al primer grupo como “adultos mayores” o “estudiantes mayores”, y al segundo como “resto de adultos”, “adultos” o “estudiantes adultos”.

En el siguiente análisis de datos, y en las posteriores conclusiones, se ha tenido en cuenta toda la información obtenida, si bien la interpretación se ha centrado principalmente en los elementos diferenciadores entre ambos grupos de estudiantes. Además consideramos que el contraste de la información obtenida por estos dos grupos facilitaría el posterior análisis e interpretación de lo que este estudio ha pretendido, que es una aproximación a los adultos mayores aprendientes de ELE en Japón.

Para su mejor manejo, los datos obtenidos se han clasificado de la siguiente manera:

- Datos personales.
- El aprendizaje del español, relacionado con la motivación, el uso, el estilo de aprendizaje, las facilidades y dificultades.
- Creencias relativas al profesor de ELE.
- Actitud y preferencias sobre la enseñanza de ELE en general y sobre el Instituto Cervantes de Tokio en particular.
- Consideraciones sobre la edad en los estudiantes de ELE.

A continuación detallamos los resultados de cada una de las partes y su posterior interpretación.

#### 5.5.2.1 *Datos personales*

De los 251 cuestionarios, el 16% pertenecen a estudiantes mayores de 60 años, lo que es un porcentaje significativo si tenemos en cuenta el amplio rango de edad del resto de adultos. De ellos, todos los adultos mayores son japoneses, mientras que en el resto de adultos los japoneses corresponden al 90% del total, siendo el 10% restante estudiantes franceses, americanos, australianos, rusos, chinos, o taiwaneses.

Así como los adultos son trabajadores, amas de casa, o estudiantes, en su mayoría universitarios, un 83% de los estudiantes mayores están jubilados y dedican su tiempo libre a diferentes actividades, o bien siguen trabajando en empresas o negocios familiares. El 78% del total son personas cultas, lo que demuestra su conocimiento de otras lenguas además del español, en el 80% de los casos, inglés, y una minoría señala francés, alemán o chino, y sus ocupaciones pasadas, entre las que destacan, jefes o presidentes de empresas nacionales o internacionales, traductores, profesores, funcionarios o médicos. El 15% de los adultos mayores no ha rellenado este apartado o ha utilizado la palabra *empleado*, sin especificar o aclarar nada más. En el caso del grupo de los adultos, las ocupaciones son más variadas<sup>124</sup> y el porcentaje de personas que no ha contestado a esta parte se reduce a un 5%. Lo mismo ocurre con las ocupaciones de tiempo libre, en ambos grupos variadas, si bien los adultos destacan actividades como viajar, el cine o el baile<sup>125</sup>, que no aparecen mencionadas en los cuestionarios respondidos por los adultos mayores, que se refieren principalmente a la lectura, los deportes, el voluntariado o actividades relacionadas con artes japonesas como la caligrafía, la artesanía, el arreglo floral, la ceremonia del té. En el 7% de los casos los adultos mayores señalan en este apartado un juego de mesa llamado IGO, similar al ajedrez, muy popular entre la tercera edad japonesa<sup>126</sup>.

Se puede apreciar además, un pequeño porcentaje dentro de los adultos mayores posiblemente equivalente al 4% o 6%<sup>127</sup>, compuesto por esposas de japoneses que fueron destinados a países hispano-parlantes, las cuales los acompañaron en estos viajes o estancias, más o menos largas, y de esta forma entraron en contacto con la lengua y cultura del español. Es curioso que algunas de estas mujeres japonesas aprendieron más

---

<sup>124</sup> Estudiantes, amas de casa, cantaores, bailadoras de flamenco, dependientas, comerciales, consultores, oficinistas, empleados de hoteles y restaurantes, entre otros.

<sup>125</sup> Salsa y flamenco, principalmente.

<sup>126</sup> Se podría comparar con la costumbre de muchos adultos mayores españoles de jugar a las cartas o al dominó.

<sup>127</sup> Aunque no existe un apartado específico que identifica a este sector, los comentarios de los cuestionarios lo confirman.



español y tienen un mejor conocimiento de la cultura que sus maridos, debido a razones domésticas; ellas eran las que debían enfrentarse a los quehaceres domésticos y de la vida diaria e interactuar así con la cultura y la gente local, mientras que sus maridos, trabajadores en su mayoría de empresas japonesas o en departamentos japoneses, no tenía esa necesidad.

Otro detalle que nos ha llamado la atención en el análisis de datos es que, así como el 97% de los adultos han especificado su edad exacta, el 37% de los adultos mayores, o bien no han rellenado este dato, o bien han puesto “unos sesenta años”, “alrededor de sesenta años”, o “más de sesenta años”. En estos casos, y única y específicamente en este dato relacionado con la edad, la información se ha completado con la ayuda de los profesores. Aunque en Japón el respeto a la tercera edad es mayor que en otros países parece obvio que algunas personas mayores muestran cierto reparo o timidez a la hora de revelar su edad.

#### *5.5.2.2 El aprendizaje del español, relacionado con la motivación, el uso, el estilo de aprendizaje y las facilidades y dificultades.*

El 33% de los adultos mayores dice haber estudiado español alrededor de un año, en comparación con el 67% restante que ha dedicado al estudio del español más de diez años. Ninguno de los encuestados ha respondido haber estudiado español más de cinco años, de lo que se puede deducir que o bien han empezado a estudiar español hace poco y como consecuencia de un mayor tiempo libre debido a su jubilación, o que llevan estudiando español durante muchos años, debido a razones que expondremos a continuación.

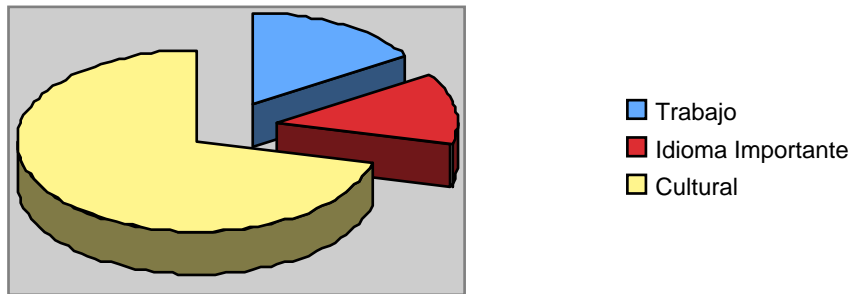
Referente a las razones por las que estudian español los adultos mayores, el 20% admite que lo necesita para su trabajo, mientras que el 16% lo considera un idioma importante y útil, y un 90%<sup>128</sup> lo hace por su interés en la cultura hispana y/o porque han visitado o van a viajar a países hispano-parlantes; ninguno de ellos marca la opción “quiero conocer gente nueva”. Los datos son muy diferentes en el resto de adultos, de los cuales un 30% ha señalado que lo necesita para su trabajo, otro 30% que es un idioma

---

<sup>128</sup> Los estudiantes han marcado varias opciones.

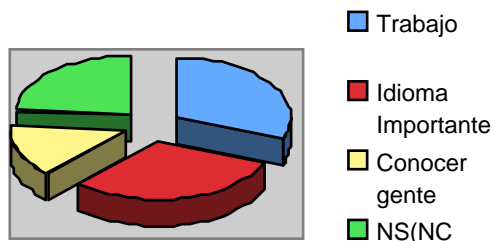
importante y útil, un 26% por su vinculación a la cultura hispana o para viajar, y un significativo 6% para conocer a gente nueva.

### Adultos mayores



- Lo necesito para mi trabajo **16%**
- Es un idioma importante y útil **13%**
- Es un idioma fácil o más fácil de aprender que otros idiomas
- Me gusta la cultura hispana y quiero viajar o he viajado a países hispanohablantes **71%**

### Resto de adultos

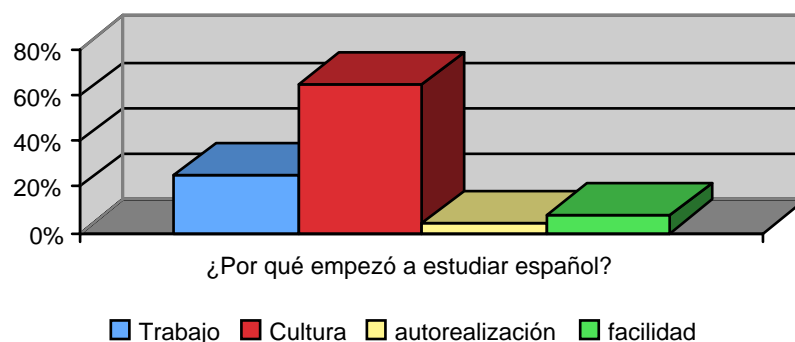


- Lo necesito para mi trabajo **31%**
- Es un idioma importante y útil **31%**
- Es un idioma fácil o más fácil de aprender que otros idiomas
- Me gusta la cultura hispana y quiero viajar o he viajado a países hispanohablantes
- Quiero conocer a gente nueva **14%**
- Otros/ No sabe/ no contesta **24%**

Según estos datos, la vinculación de los adultos mayores al idioma español parece ser más fuerte pues se sienten atraídos o identificados con la cultura de los países hispanos, sin preocuparse por la importancia del español en el mundo u otras razones laborales, mientras que el resto de adultos aporta razones más variadas, entre las que señalamos el trabajo, la importancia que tiene el español en el mundo y el conocer a gente nueva, las cuales no muestran un vínculo sentimental o humano tan fuerte con el español, sino que son argumentos mucho más prácticos.

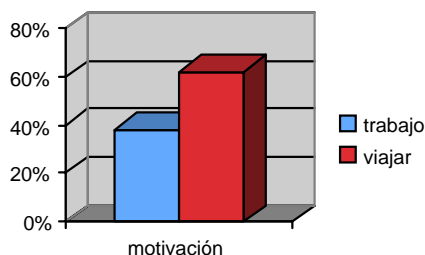
De la misma forma, la razón principal por la que los estudiantes mayores se iniciaron en el aprendizaje del español responde en el 64% de los casos a una atracción o identificación con la cultura hispana, y especialmente con el baile o la música; mientras que el resto de adultos, además de la cultura, señalan razones laborales, interés por el cine, o necesidad de comunicarse con amigos o familiares.

### **Adultos mayores**



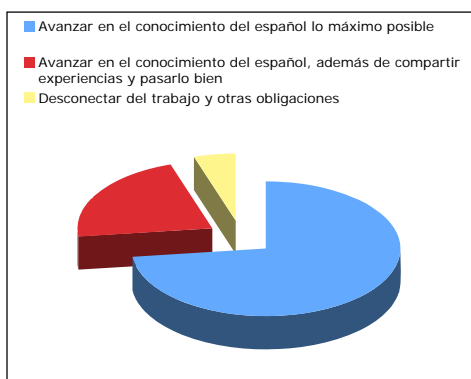
El uso actual que cada grupo hace del español también varía, lo mismo que la motivación a la hora de estudiar. En los mayores, se distribuye en tres partes, una parte que lo utiliza para viajar, otra parte para comunicarse con amigos y familiares y una última parte estudia para tener un objetivo o propósito después de la jubilación. Un pequeño porcentaje, correspondiente al 3% señala que quiere entender mejor la cultura de los países hispanos. En el caso del grupo de adultos, el 62% aprende español para viajar o comunicarse con familiares y amigos, pero un 38% lo necesita para su trabajo, opción que ninguno de los estudiantes mayores señala. Además, algunos señalan (7%) que les gustaría encontrar un trabajo relacionado con el español, o en el que pudieran utilizar el español.

## Adultos mayores



Es significativo también en los adultos un pequeño número, correspondiente al 5%, que a la pregunta de motivación ante el estudio del español, responde el grupo de clase y/o el profesor es la razón principal, lo cual ninguno de los adultos mayores señala, pues sus motivaciones en el estudio del español parecen estar más relacionadas con la lengua y cultura española en sí y en contraposición con otros idiomas, lo que se observa en sus comentarios relacionados con aprender español para entender mejor la cultura, y lo que parece convertirlos en un grupo más constante y con razones más sólidas en el estudio que al resto de adultos.

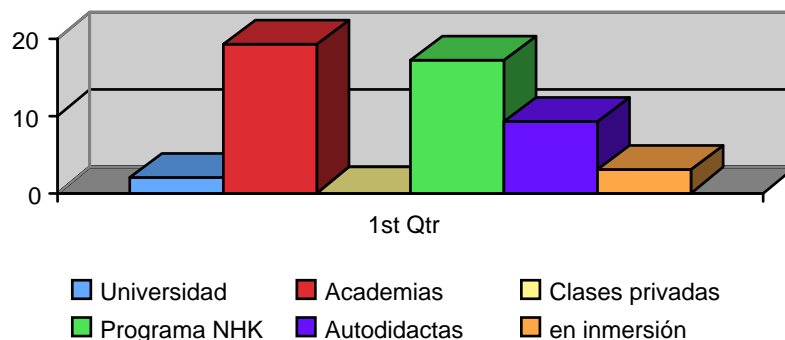
Los datos anteriores coinciden, asimismo, con los aspectos señalados como más importantes en la clase de español, en el caso de los estudiantes de tercera edad, un 23% han señalado “avanzar en el conocimiento del español lo máximo posible”, lo que coincide con las personas que quieren vivir en países hispanos o pasa allí grandes temporadas, mientras que el resto indica tanto la importancia de compartir experiencias en clase a la vez que avanzar en conocimiento, como el mantener su mente activa. En comparación con el resto de adultos, un 73% ha señalado la importancia de avanzar lo máximo posible en el conocimiento, mientras que ninguna persona ha marcado la opción de “mantener mi mente activa”, como se observa en el gráfico. Resulta significativo, la preocupación de algunos adultos mayores por ejercitar la mente a través del estudio del español, no presente en otros estudiantes.



### Grupo de adultos

En el lugar o la forma de estudiar español<sup>129</sup>, también se refleja una gran diferencia entre ambos grupos; mientras que un porcentaje alto de los estudiantes mayores ha estudiado en academias de español (63%) o a través del canal de NHK (57%) un 30% indica que ha aprendido por su cuenta, y solo un 10% ha estudiado en inmersión o en la universidad (7%). En el resto de estudiantes, hay un 21% que ha estudiado a través de los programas de NHK o por su cuenta, un 69% en academias, un 33% en la universidad y un casi 40% en programas de inmersión en España o Latinoamérica. En ambos casos el porcentaje de estudiantes en academias es parecido, sin embargo, notamos una gran diferencia entre la gran cantidad de adultos que han estudiado en programas de inmersión, con respecto a los mayores, y de forma contraria, el mayor número de estudiantes de tercera edad que aprenden a través de los programas del canal NHK o por su cuenta. Esto indica una mayor constancia y perseverancia en los adultos mayores aprendientes de español, quienes demuestran ser capaces de avanzar en el estudio de forma autodidacta en mayor grado que otros adultos.

### Adultos mayores



<sup>129</sup> Se puede inferir, especialmente de su estudio a través del canal educativo de NHK que son personas mucho más constantes y autodidactas.

Relacionado con lo anterior, destacamos la forma o los instrumentos de estudio de uno y otro grupo. Un 83% de los estudiantes mayores han indicado que solo han estudiado a través de libros o libros de texto, un 17% señala a través de juegos y actividades grupales en la clase<sup>130</sup>, y el resto marca tanto libros como juegos y actividades. En el resto de estudiantes el aprendizaje a través de prácticas grupales y juegos en clase se indican en el casi 55% de los cuestionarios, lo que resulta un dato relevante para establecer la diferentes metodologías practicadas por uno y otro grupo, en el caso de los mayores, mucho más tradicional y gramatical, lo que coincide con la tradición metodológica existente en Japón sobre la enseñanza de segundas lenguas y presente en la mayoría de los textos de más difusión en el país.

Las preguntas relacionadas con las dificultades específicas del español y las destrezas más difíciles de desarrollar, han determinado que no hay diferencias entre el grupo de estudiantes mayores y el resto de estudiantes; las dificultades resultantes corresponden al nivel de los estudiantes, señalando en los niveles iniciales que es más difícil hablar, y en niveles intermedios y avanzados que les resulta más difícil escribir. Respecto a las dificultades específicas del español, los estudiantes de estos niveles coinciden en los problemas relacionados con las conjugaciones verbales del español, que no existen en japonés, mientras que en los niveles iniciales siguen manteniendo la conversación como máxima dificultad, factor generalmente común a todos los estudiantes principiantes. Con respecto a las facilidades del español, en el 98% de los casos los estudiantes de ambos grupos destacan la pronunciación, muy similar en español y japonés, a lo que algunos cuestionados añaden las pocas oportunidades que hay en Japón para practicar el español.

La información obtenida sobre el tiempo dedicado al estudio del español revela datos que secundan al resto de datos expuestos en este apartado. Mientras que un 46% (menos de la mitad), de los adultos estudia fuera de clase, en el caso de los adultos mayores esta cifra aumenta hasta un 83%, lo que significa más de tres o más de cinco horas de estudio fuera de clase. Este dato ha sido corroborado por los mismos profesores, quienes afirman que la gran mayoría de los adultos mayores asiste a clase con regularidad y

---

<sup>130</sup> Esto podría coincidir con las personas que únicamente han estudiado en el IC.

siempre realiza las tareas o deberes, lo que sigue avalando su disciplina en el aprendizaje de ELE.

### *Estilo de aprendizaje*

En el grupo de los estudiantes mayores, el 53% de los encuestados han respondido que su estilo de aprendizaje es global, es decir “aprovecho cualquier oportunidad para leer y hablar en español, sobre todo si es con hablantes nativos. Cuando hablo no me importa si cometo errores”, lo que ha sido elegido por un 69% del resto de estudiantes. La opción que se corresponde con la metodología tradicional, el estilo analítico, se describe en el cuestionario con la explicación “haciendo prácticas de gramática y pronunciación, para conocer bien las reglas. Soy de las personas que solo interviene cuando estoy seguro de que no tendré errores”. En ambos grupos, el porcentaje de estudiantes que ha señalado este estilo es similar: 23% en los mayores y 21% en el resto de adultos. Este dato coincide en su mayoría con los estudiantes que han indicado haber estudiado español en la universidad, a través del programa NHK o por su cuenta, y en casi ningún caso con estudiantes que hayan participado en programas de inmersión. Posiblemente se deba a la todavía y ya comentada presencia del método basado en la gramática-traducción.

Este dato también nos ha sorprendido porque demuestra que una gran parte de los adultos mayores prima un estilo de aprendizaje basado en la comunicación y las interacciones reales en español, sin dar demasiada importancia a la consecución de errores.

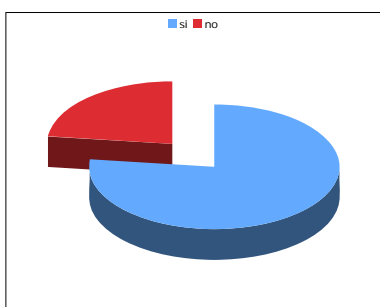
Sobre el uso del japonés en la clase de español, un 23% de los estudiantes mayores admite que se usa frecuentemente, un 23% que algunas veces, un 23% que casi nunca o nunca, y un 30% no ha respondido a esta pregunta. En el grupo del resto de estudiantes adultos, un 17% dice utilizar el japonés frecuentemente, un 36% algunas veces, y un 47% casi nunca o nunca. Estos datos puede que no solo se refieran a la interacción entre el profesor y los estudiantes, sino entre los propios estudiantes en la clase. Sin embargo, sí se demuestra que algunos profesores del Instituto utilizan el japonés en sus clases, especialmente en niveles iniciales, lo que resulta de los estudiantes que han señalado la opción del frecuente uso del japonés en la clase de ELE, y son estudiantes de niveles iniciales.

Independientemente de la ausencia o presencia de la lengua materna en clase, el 77% de los estudiantes de tercera edad han expresado que es necesario utilizar su lengua materna mientras se está aprendiendo español, frente a un 45% del resto de estudiantes. Las razones de esta necesidad son, entre otras:

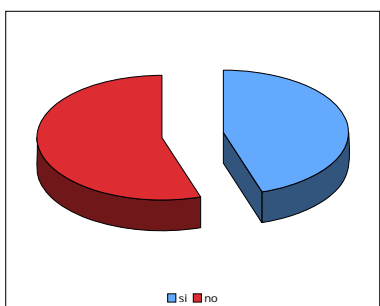
- “Porque se pueden entender mejor pequeños detalles.”
- “Porque es más fácil el aprendizaje.”
- “Porque se precisa más en las explicaciones gramaticales.”
- “Porque de otra forma no entienden.”
- “Porque se sienten más seguros con las explicaciones.”

A pesar de la mayor cantidad de estudiantes mayores que parece inclinarse por esta necesidad de uso de la lengua materna, ambos grupos parecen expresar una necesidad creada por el enfoque metodológico seguido en las clases a las que han asistido o están asistiendo, donde el profesor se enfrenta a grupos monolingües de estudiantes, con los que utiliza su lengua materna. O bien una necesidad de contrastar con sus compañeros de clase impresiones y opiniones en su lengua materna.

Una vez más, ninguno de los estudiantes participantes en programas de inmersión ha expresado la necesidad del uso de su lengua materna en el aprendizaje del español.



**Adultos mayores**



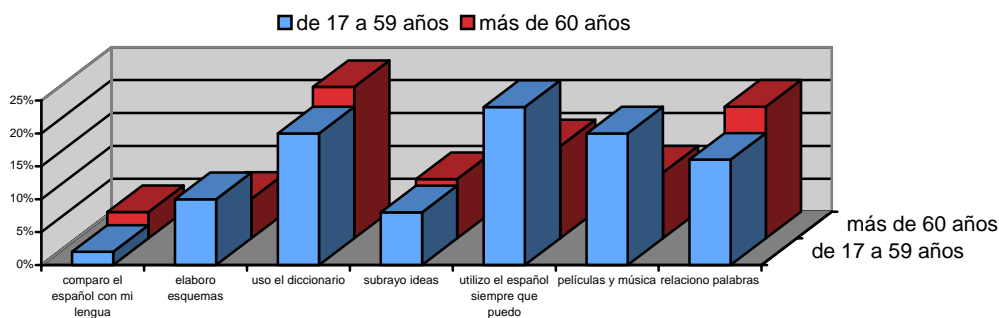
**Adultos**

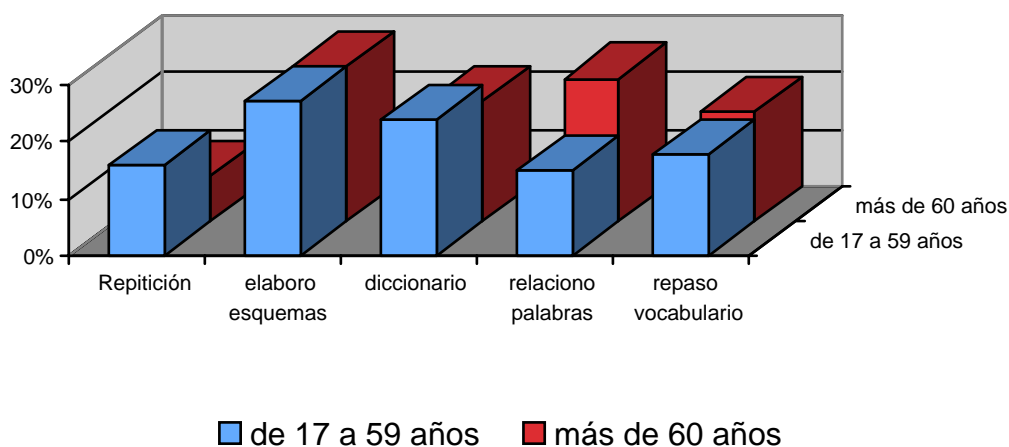


## Estrategias de aprendizaje

Las estrategias utilizadas por los estudiantes son muy variadas y en general parece que las opciones de elección dependen de factores individuales principalmente. Podemos destacar, sin embargo, que ambos grupos se decantan por las estrategias socio-afectivas, especialmente aquellas en las que se incluye la ayuda del grupo de clase o del profesor, y en relación al trabajo en grupo, que los japoneses suelen preferir al trabajo individual, por ser la suya una cultura con rasgos comunitarios; los adultos mayores expresan una preferencia por las estrategias memorísticas más que el resto de adultos, en las que las estrategias cognitivas son las más seleccionadas. Cabe destacar además que el 76% de los estudiantes mayores preguntaría el significado de una palabra a otros compañeros o al profesor, lo que también indican el 81% del resto de los adultos.

El 45% de ambos grupos tiene un diccionario propio donde apuntan todas las palabras nuevas que aprenden y su traducción, un dato curioso relacionado con el estudio de los ideogramas japoneses; desde la escuela primaria los estudiantes japoneses empiezan a memorizar ideogramas, que apuntan en un cuaderno que ellos mismos confeccionan a lo largo de cada curso. Todos los ideogramas o *kanji* nuevos que aprenden están recogidos en el cuaderno. En el estudio de lenguas extranjeras, muchos estudiantes, siguen utilizando este sistema para la memorización de palabras nuevas.





### 5.5.2.3 Creencias relativas al profesor de ELE

Las preguntas referentes al profesor de español como lengua extranjera, estaban en un principio, destinadas a valorar qué opinión tenían los alumnos sobre el profesor, especialmente referente a su importancia dentro del aula, qué cualidades eran las más valoradas en un docente de ELE, y si había diferencias en las repuestas de los dos grupos de estudiantes.

Ambos grupos de estudiantes han valorado con más del 70%, el papel del profesor “porque es nativo y conoce el idioma” (77% adultos mayores, y 74% resto de estudiantes). Muchos de estos estudiantes en el caso de los adultos mayores, han destacado al profesor “porque tiene conocimientos específicos para poder enseñar español a estudiantes japoneses”, concretamente también el 77% del total, que en el caso de los adultos solo ha sido respondido por un 19% del total.

El papel del profesor destacado por su papel motivador ha sido señalado por el 23% de los estudiantes de cada grupo<sup>131</sup>.

Las características más valoradas de un profesor son en todos los casos referentes a la personalidad del mismo y su trato con los estudiantes. Las opciones más seleccionadas son: ayuda a los estudiantes, sabe escuchar a los estudiantes, es simpático y alegre, es comprensivo y se preocupa por los estudiantes, sabe explicar, corrige los errores, trata

<sup>131</sup> Sin embargo se demuestra más tarde que es más importante en los adultos mayores.

de evitar conflictos y crear un buen ambiente en la clase, es paciente y cercano. Las cualidades destacadas como poco importantes son la utilización de muy variadas actividades, que sea exigente, el mayor o menor uso del libro o el uso de tecnología en la clase. Referente al factor de la lengua materna en clase los estudiantes de ambos grupos lo han valorado de forma negativa, considerando un 43% de los mayores, y un 57% del resto de los adultos una cualidad “nada importante”. Este dato pareciera contradecirse con anteriores repuestas referentes al uso del japonés en la clase. Sin embargo, por el nivel de los estudiantes, se refiere principalmente a personas que, o bien han empezado a estudiar español en el Instituto Cervantes, donde se practica un enfoque comunicativo, limitándose mínimamente (o en absoluto) el uso de la lengua materna, o bien estudiantes en programas de inmersión.

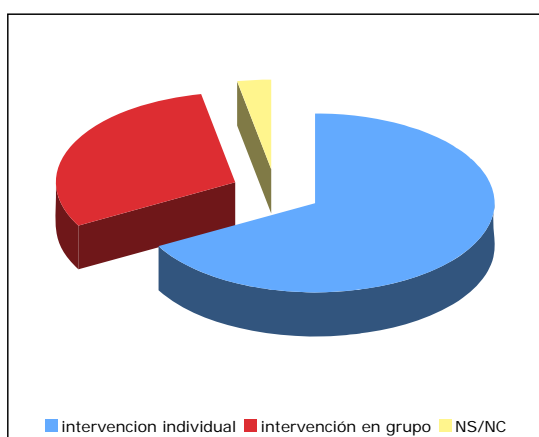
En una primera aproximación, los estudiantes valoran mucho más las cualidades personales del profesor que los instrumentos de clase, la formación específica e incluso la metodología, no solo en el caso de los adultos mayores, sino en ambos grupos.

#### *5.5.2.4 Actitud y preferencias sobre la enseñanza de ELE en general y sobre el Instituto Cervantes de Tokio en particular.*

Las preguntas referentes a la corrección de errores no muestran ningún rasgo diferenciador entre los adultos mayores y el resto de estudiantes. En ambos grupos, todos los cuestionados admiten corregir al profesor si creen o están seguros de que este ha cometido un error, y les gusta que el profesor les corrija cuando son ellos los que cometen errores.

El modo o la preferencia de intervención en clase también se presenta como un elemento diferenciador entre ambos grupos. Mientras que el 47% de los estudiantes adultos expresa su preferencia por las intervenciones individuales, y el 49% prefiere las intervenciones grupales (al 4% restante “no le gusta intervenir”), los adultos mayores demuestran una clara preferencia por el modo de intervención individual, señalado por el 67%, frente a un 30% que prefiere la intervención grupal (el 3% restante no ha contestado a esta pregunta). Esta preferencia de los adultos mayores puede deberse, o bien a la tradición educativa del aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que las intervenciones de los alumnos y del profesor se realizan de forma individual, o bien a la necesidad de un mayor protagonismo por parte de estos estudiantes, lo que coincidiría

con las opiniones analizadas anteriormente, de algunos de los profesores que perciben este deseo o necesidad de atención en los estudiantes de tercera edad. En relación con lo anterior, a la pregunta “¿tiene oportunidad de intervenir en clase?”, la respuesta ha sido “sí, porque el profesor da mucha libertad para que preguntemos e intervengamos”, en el 84% de los adultos, y en el 62% de los adultos mayores, lo que también apoyaría esta idea.



**Adultos mayores**

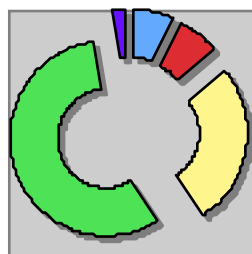
De la misma forma, las opiniones de los profesores demuestran que, así como hay estudiantes mayores que disfrutan de las actividades grupales y cooperan con el grupo, para la consecución del objetivo que se pretende, otros se sienten recelosos a trabajar de forma interactiva y expresan su deseo de trabajar solos y no colaborar con el grupo. En contraposición, los datos aportados en los cuestionarios, referentes a la pregunta “¿cómo le gusta trabajar en clase?”, aportan resultados que difieren de estas opiniones; un 57% responde que prefiere trabajar en gran grupo, “toda la clase con el profesor”, un 7% en parejas y un 27% en pequeños grupos, mientras que solo el 7% señala que prefiere trabajar de forma individual. En el caso del resto de adultos, un 48% también destaca su preferencia por el grupo de toda la clase con el profesor, mientras que un 37% prefiere trabajar en pequeños grupos, un 15% en parejas, y un 15% de forma individual.

Esta preferencia por la colaboración y trabajo en grupo de la mayoría de los estudiantes, tanto adultos como adultos mayores, puede relacionarse con la facilidad de cooperación que demuestran los estudiantes japoneses, como parte de su cultura y tradición, dispensando mucho valor a la comunidad, y a la cooperación de sus miembros, y que es

resaltado, no solo en la familia, sino a lo largo de las etapas de educación y formación en los centros educativos y de residencia<sup>132</sup>, como se ha comentado anteriormente.

Referente a la composición de los grupos, a la hora de trabajar en actividades grupales, el 83% de los estudiantes mayores prefiere trabajar con otros estudiantes que tengan su mismo nivel, mientras que solo al 17% restante no le importa la composición de los grupos. En el resto de adultos las respuestas son más variadas; al 41% también le gusta trabajar con estudiantes de su mismo nivel, mientras que a otro 41% no le importa la composición de los grupos, un 4% quiere estudiar con personas de su misma edad y un 10% quiere trabajar con personas de diferentes edades, mayores o más jóvenes y el 4% restante con sus amigos. Se pone de manifiesto que los estudiantes mayores se sienten más cómodos y seguros trabajando con personas de su mismo nivel, ya que este hecho les permite relajarse y no sentirse incómodos o perderse si tiene menos nivel que sus compañeros de grupo. Resulta interesante que un 7% de los estudiantes mayores indica específicamente que les gusta trabajar con estudiantes más jóvenes.

### **Adultos mayores**



■ individual ■ parejas ■ pequeños grupos ■ toda la clase ■ NS/NC

Las prácticas más atractivas para los estudiantes también son un claro elemento diferenciador entre los adultos y los adultos mayores. Los adultos mayores clasifican las actividades expuestas en el siguiente orden:

- Hablar con el profesor (40%).
- Las prácticas gramaticales y la observación (27%).

<sup>132</sup> Véase como referencia el apartado 5.1., en el que se analizan algunos de los principales aspectos de Japón.

- Aprender palabras nuevas (16%).
- Juegos y actividades de role-play, competiciones, hablar con los compañeros, hacer actividades que se relacionan con su experiencia (10%).
- El 8% restante no sabe o no contesta.

La clasificación del resto de adultos por orden de preferencia es la siguiente:

- Aprender palabras nuevas (33%).
- Hablar con el profesor (23%).
- Hablar con mis compañeros (20%).
- Las prácticas gramaticales y la observación (18%).
- Las competiciones (6%).

Si bien ambos grupos parecen disfrutar con actividades que se relacionen con el diálogo con el profesor, se percibe una ligera inclinación de los adultos mayores por las prácticas gramaticales, como actividad preferida en la clase, frente a la preferencia de otros adultos por aprender palabras nuevas, de los cuales un 15% además valora las prácticas gramaticales como actividad menos preferida.

### *Pruebas de evaluación*

Las preguntas referentes a las pruebas de evaluación y los exámenes revelan datos a tener en cuenta. El 20% de los estudiantes mayores ha respondido que “no necesitan hacer exámenes para evaluar su conocimiento de español, mientras que un 60% ha indicado que no le importa hacer exámenes. Sin embargo, de estos estudiantes, el 17% ha indicado también que se ponen muy nerviosos a la hora de hacer exámenes y por tanto, los resultados no reflejan lo que saben. Ninguno de los estudiantes mayores ha señalado las respuestas “me ayudan a saber lo que he aprendido” o “generalmente necesito tiempo para concentrarme y no lo puedo hacer en un examen con toda la clase”. El 20% restante no ha contestado a esta pregunta.

Por lo que respecta al resto de adultos, las respuestas vuelven a ser más variadas; el 50% responde que los exámenes “me ayudan a saber lo que he aprendido”, y el 26% que no le importa hacer exámenes; el 21% indica que no se puede concentrar en un examen

porque necesita más tiempo, de los cuales, el 9% señala que los exámenes no reflejan lo que sabe. El 3% restante responde que no necesita ser evaluado.

Si bien más de la mitad de los estudiantes mayores ha indicado que no le importa hacer exámenes, casi la mitad de estos ha señalado su nerviosismo ante el examen. Es significativo además que solo un 3% de los adultos haya señalado la no necesidad de hacer exámenes, en oposición a un 20% de los alumnos mayores.

Sobre la siguiente pregunta, referente a la eliminación de exámenes, todos los adultos mayores han respondido, independientemente de su respuesta a la pregunta anterior, mientras que en el grupo del resto de adultos, aquellos que habían indicado la opción “me ayudan a saber lo aprendido” no han contestado. Esto revela que los adultos mayores, independientemente de su respuesta anterior, no dan tanta importancia a las pruebas de evaluación como lo hacen los jóvenes. Un 45% de adultos mayores, en contraposición con un 23% del resto de adultos ha respondido que los estudiantes deberían ser evaluados mediante la participación y la asistencia a clase, un 20% mediante pruebas que se puedan realizar en casa, a lo que han contestado un 43% de los adultos, y un 35% indica que no necesita ser evaluado mediante ningún tipo de prueba, en comparación con el 5% del grupo de adultos. Estos resultados apoyan los anteriores sobre la menor importancia, o rechazo, en determinados casos, de los estudiantes mayores hacia los exámenes y pruebas de evaluación.

#### *5.5.2.5 Consideraciones sobre la edad*

En esta última parte del cuestionario los alumnos fueron preguntados acerca de la edad y su influencia tanto en el aprendizaje de español como lengua extranjera, como en la creación de grupos de clase divididos por edades. Referente a la influencia de la edad en el estudio de un idioma, el 50% de los mayores ha señalado que la edad influye de forma negativa y el 50% que no influye; en ningún caso se ha respondido que la edad influye de forma positiva. En el grupo de estudiantes adultos, un 20% ha respondido que la edad influye de forma positiva, un 31% ha respondido que de forma negativa, y un 49% que la edad no es un factor influyente en el estudio de lenguas extranjeras. El 80% de los cuestionados de ambos grupos refuerza su respuesta con comentarios sobre las ventajas e inconvenientes de estudiar una lengua cuando se es adulto. Referente a las ventajas, tanto uno como otro grupo se basan en la experiencia que se tiene cuando se es adulto; los estudiantes mayores expresan comentarios como los siguientes:

- “Mediante la experiencia es más fácil entender el idioma.”
- “El conocimiento ayuda a entender mejor.”
- “La experiencia ayuda a una mejor conversación.”
- “La inspiración sale mejor con la experiencia.”
- “Es más fácil inferir el significado de las palabras.”

Los estudiantes adultos señalan ideas similares:

- “Tienes más conocimiento cuando eres adulto.”
- “Estudias de una forma más seria.”
- “La inspiración te viene más fácilmente”
- “Cuando empiezas a estudiar como adulto, si te tomas el estudio en serio, no hay desventajas.”

Las desventajas comentadas por ambos grupos se refieren a la memoria, cuya capacidad se reduce cuando se es adulto. Transcribimos algunos comentarios de los adultos mayores:

- “La memoria falla más y es más difícil recordar lo que se ha estudiado.”
- “La memoria falla y esto hace que a veces se avance más despacio.”
- “Se tiene menos memoria que cuando se es joven.”

La desventaja referente a la capacidad memorística es señalada por todos los estudiantes mayores, mientras que el resto de adultos no lo especifica de forma tan clara, o utiliza palabras como “menos memoria” y no, “la memoria falla”, como utilizan el 80% de los mayores.

La siguiente pregunta, “¿cree que sería bueno crear grupos de estudiantes por edades?”, presenta resultados similares en ambos grupos de estudiantes. Ninguno de los adultos mayores ha respondido positivamente a la idea de crear grupos de estudiantes por edades, y solo un 2% del resto de estudiantes ha optado por esta opción. De las personas que han respondido negativamente, en los adultos mayores, el 71% apoya la diversidad



de la clase porque “nos ayuda a relacionarnos con diferentes personas y a aprender unos de otros”, lo que han señalado el 84% de los estudiantes adultos. Un 9% tanto de los adultos como de los adultos mayores ha señalado que se podría intentar, mientras que un 19% y un 7% respectivamente han expresado que no creen que sea una buena idea. Merece ser destacado que el 6% de los adultos mayores ha expresado comentarios relacionados con su negativa ante la división de grupos por edades, y ha indicado su disgusto e incluso enfado ante la idea, informando que dejarían de estudiar en el Instituto Cervantes si se practicaran dichas divisiones por edades.

En la última parte, y referente a las impresiones de los estudiantes sobre sus cursos en el Instituto Cervantes, las opiniones de ambos grupos son bastantes positivas, y el número de comentarios sobre los aspectos que les están gustando más de los cursos, son mayores que los aspectos de menor interés o dificultad. Los aspectos favoritos de los adultos mayores se centran en los siguientes puntos:

- “Es fácil de entender y agradable.”
- “Aprendo mucho en un nuevo estilo.”
- “La atmósfera, el grupo e el ambiente de clase.”
- “Me puedo relajar en clase y/ o puedo aprender poco a poco.”
- “Hablar en español, la conversación, no usar japonés”.
- “El carácter del profesor.”

Los comentarios del resto de adultos también se refieren al “ambiente de clase”, además de señalar aspectos relacionados con la “diferente oferta de niveles” o la “variedad de actividades”.

Cabe destacar que los estudiantes mayores, aún representando un porcentaje más bajo que el resto de adultos, realizan más comentarios positivos que este otro grupo, y al contrario, el grupo de adultos ha expresado más ideas y explicaciones sobre los aspectos que menos están disfrutados del cursos que los estudiantes mayores, el 63% de los cuales no ha contestado a esta pregunta o ha indicado que “todo está bien” o “nada me desagrada”. Del 37% restante, las ideas que se señalan son dos principalmente:

- “Hay pocas oportunidades para hablar en la clase.”
- “El profesor es impuntual”.

Los estudiantes adultos han señalado otro tipo de inconvenientes, de los cuales destacan:

- “No hay mucho tiempo para aprender. Las clases son una vez a la semana.”
- “Las mesas son pequeñas.”
- “Es un curso difícil.”
- “Se avanza demasiado rápido, a veces lo que hacemos no está claro.”
- “Otros estudiantes hablan mucho japonés.”
- “Es una clase demasiado seria.”
- “El libro es aburrido.”
- “Se utiliza demasiado el libro.”

De los comentarios anteriores se puede extraer una mayor crítica en los estudiantes adultos, basada principalmente en el método de aprendizaje, mientras que para los adultos mayores, los inconvenientes están más en la forma, y especialmente en la impuntualidad de los profesores, un dato que han señalado el 20% de los encuestados, mayores, y ninguno del resto de adultos. Destacamos además, que ambos grupos están especialmente contentos con el ambiente de clase y los compañeros, lo que han indicado un 65% de los mayores y un 52% de los adultos. De la misma forma ambos grupos han indicado que la clase les gusta más de lo que esperaban en un 56% y 59% respectivamente, que están aprendiendo mucho un 39% y un 42%, y solo un 17% y un 12% indican que la clase les gusta menos de lo que esperaban o que se sienten un poco perdidos.

El “nuevo estilo” de aprendizaje, que mencionan algunos de los adultos mayores, y en ningún caso el resto de estudiantes, suponemos que se refiere a la metodología comunicativa del Instituto Cervantes, algo novedoso para los adultos de la tercera edad acostumbrados a un tipo de enseñanza tradicional basada en la gramática y la traducción.

#### *5.5.2.6 Resumen de la interpretación de datos*

De la misma forma que con la información referente a los profesores, presentamos a continuación una síntesis de los datos aportados por los estudiantes:

Datos Personales:

- El 16% de los encuestados son estudiantes mayores, todos ellos japoneses.

El aprendizaje de ELE:

- El 33% de los encuestados mayores lleva estudiando español alrededor de un año, y el 67% más de diez años, lo que es un porcentaje relativamente alto.
- El 90% de los adultos mayores estudia por interés cultural y turismo. En el grupo de adultos las razones son más diversas, destacando los que estudian por razones profesionales.
- Los adultos mayores utilizan el aprendizaje de ELE para mantener su mente activa, mientras que gran parte del resto de adultos lo que desean es avanzar lo más posible en el conocimiento.
- Un 83% de los estudiantes mayores, frente a un 55% de los adultos, prefieren el auto-didactismo frente a las dinámicas de grupo.
- El tiempo dedicado al estudio fuera de clase es mucho mayor en los adultos mayores, lo que puede relacionarse con que tienen más tiempo libre o con su preferencia por el aprendizaje autodidacta.
- El estilo de aprendizaje no parece estar influido por la edad, si bien es más homogéneo en los adultos mayores, que señalan un estilo global.
- El 77% de los estudiantes mayores expresa la necesidad de utilizar su lengua materna en el aprendizaje de ELE, en contraposición con el 45% del resto de estudiantes.
- Las estrategias de aprendizaje, tampoco parecen estar influidas por la edad, destacando ambos grupos las socio-afectivas, aunque en el caso de los mayores aparecen señaladas más frecuentemente las estrategias memorísticas.

Creencias relativas al profesor de ELE

- Los estudiantes mayores valoran más que los profesores sean nativos y especialmente que tengan conocimientos específicos para enseñar a estudiantes japoneses.
- Ambos grupos destacan las características del profesor referentes a su personalidad y trato con los estudiantes, más que las relacionadas con los instrumentos de enseñanza, la formación o la metodología.

#### Actitudes y preferencias sobre la enseñanza de ELE:

- Los adultos mayores prefieren las intervenciones individuales a las grupales, así como prefieren trabajar con toda la clase como conjunto que en grupos.
- Tanto unos como otros prefieren trabajar con estudiantes de su mismo nivel.
- Aunque a muchos de los adultos mayores los exámenes les ponen nerviosos e indican que no demuestran lo que saben, solo el 3% los rechaza como instrumentos de evaluación, si bien todos ellos ofrecen alternativas de evaluación a los exámenes, lo que no hacen los adultos que no rechazan estas pruebas.
- Referente a los cursos del IC, los estudiantes mayores destacan más aspectos positivos que el resto, relacionados con el ambiente y la dinámica de clase. Los aspectos negativos están vinculados a la forma, y referidos a la impuntualidad del profesor o a las limitadas oportunidades de intervención en clase.

#### Consideraciones sobre la edad:

- Aunque ninguno de los dos grupos aprueba la creación de cursos por edades, en el caso de los adultos mayores el rechazo es mayor. La diversidad y la riqueza de compartir experiencias con otras generaciones parecen ser las principales causas.

## 6. CONCLUSIONES

## 6.1 *Consideraciones*

Esta memoria ha pretendido realizar una descripción de los aprendientes mayores en general, su situación en la sociedad actual y sus principales características como aprendientes de ELE, centrándose en el caso de estudio de los estudiantes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio.

A lo largo de estas páginas hemos destacado la importancia de la tercera edad en la actualidad. A pesar de la imagen comúnmente extendida de la vejez como decadencia y pérdida de valor social, hemos tratado de demostrar su papel fundamental como eje de la sociedad actual, a través de su experiencia y valores, además de ser el elemento clave para conseguir el diálogo intergeneracional que tantas veces se descuida, y que puede lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Una de las formas de evitar la indiferencia e incluso el desprecio hacia los adultos mayores es su implicación como agentes activos de nuestra sociedad, para lo cual el aprendizaje es una herramienta indispensable, que desarrolla conocimientos y actitudes actuales, al mismo tiempo que favorece el entendimiento entre generaciones. Hemos argumentado que las capacidades cognitivas no disminuyen con la edad. Sin embargo, los adultos mayores son un grupo muy heterogéneo, fruto de su experiencia y circunstancias vitales, razones por las que es necesario realizar un acercamiento a sus necesidades y características de aprendizaje. En nuestro caso nos hemos centrado en el aprendizaje de español como lengua extranjera en Japón, si bien esta investigación pretende servir como ejemplo de estudio para determinar algunas líneas de actuación en programas de lenguas que incluyan adultos mayores, y crear un punto de reflexión para otros programas educativos en general, dirigidos a este grupo de adultos.

## 6.2 *Conclusiones del estudio realizado*

El presente estudio planteaba una serie de cuestiones, expuestas en el apartado 5.2 como objetivos, y que volvemos a mencionar en este apartado, donde a través del proceso de investigación damos respuestas a estas cuestiones, como resultado de la información obtenida. A continuación se señalan dichas cuestiones:

- Creencias y actitudes de estudiantes y profesores relacionados con el aprendizaje de ELE en adultos mayores.
- Metodología en la enseñanza ELE a adultos mayores.
- Perfil de los adultos mayores estudiantes de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Tokio.
- Principales dificultades de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales fortalezas de los adultos mayores en el aprendizaje de ELE.
- Principales estrategias y estilos de aprendizaje de los adultos mayores.
- Principales motivaciones de los adultos mayores.
- Algunas consideraciones a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la tercera edad.

Siguiendo el estudio realizado, observamos en primer lugar que tanto profesores como estudiante no diferencian de forma concreta el aprendizaje en la tercera edad como categoría, si bien, y especialmente en el caso de los profesores, expresan comentarios relacionados con un mayor número de dificultades en los estudiantes mayores que en otros tipo de estudiantes, sin atreverse, no obstante, a delimitar pautas de acciones al respecto.

Los datos que se desprenden del estudio, relacionados con el perfil de los aprendientes mayores, revelan que son personas sanas, retiradas de la vida laboral, y muy motivadas al aprendizaje del español, que se relaciona con un especial interés e identificación con la cultura y la posibilidades de mantener su mente activa, además de compartir experiencias con el grupo de clase y el profesor. Son estudiantes con una tradición educativa basada en un enfoque de gramática-traducción, y con un sentido del aprendizaje autodidacta, acostumbrado a llevar parte del aprendizaje bajo su responsabilidad y con sus propios medios. Para ello, sus principales estrategias son memorísticas, de repetición y práctica de las estructuras, así como afectivas, considerando el papel del profesor fundamental en su proceso de aprendizaje. Asimismo, presentan un estilo de aprendizaje por lo general global, lo que les hace dar importancia a la comunicación real, sin sentirse cohibidos por los errores que puedan cometer en las interacciones, y razón por la que destacan la característica de profesor-nativo, considerándolo una figura de respeto y portadora del conocimiento del que ellos aprenden.

En contraposición con otro tipo de estudiantes, las dificultades de los estudiantes mayores se relacionan con la falta de memoria. Según los profesores, estos estudiantes pueden presentar problemas a la hora de trabajar en grupo, por la falta de costumbre principalmente, lo que también constatan los propios estudiantes, además de necesitar mayor atención que otros estudiantes y requerir más tiempo de intervención en la clase, lo que los propios adultos señalan junto con su preferencia a las intervenciones individuales. Esta característica estaría relacionada con el enfoque individualista que tradicionalmente se ha dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. Por otra parte, las principales fortalezas de este grupo se relacionan con unos hábitos de estudio más firmes y constantes, una mayor dedicación y esfuerzo, y una mayor atención en la clase, lo que se comprueba, por ejemplo, con un mayor número de preguntas o intervenciones que otros estudiantes. Unida a estos factores se encuentra la motivación, que para los adultos mayores se basa en un interés y una identificación con la cultura de los países hispanos, también relacionado con experiencias ocurridas a lo largo de su vida, y por lo que han desarrollado un vínculo afectivo con el español, lo que parte de una motivación más arraigada que en otro tipo de estudiantes. Sin embargo, los profesores consideran que esta motivación es muy sensible a los cambios, y se relaciona principalmente con el papel del docente y el ambiente de clase, aspectos que pueden aumentar o disminuir la motivación inicial más que en otro grupo de estudiantes, que relacionan el estudio con su actividad profesional o con conocer a gente nueva, entre otros factores. Estos elementos también son señalados por los mismos aprendientes mayores, quienes insisten en la importancia de la diversidad generacional en las clases de ELE, y muestran un firme rechazo a la creación de grupos por edades, frente a lo que otros estudiantes y los mismos profesores no se muestran tan firmes.

Todos estos aspectos nos llevan a considerar a los adultos mayores un grupo de aprendientes con características diferentes a otros tipos de adultos. Por ello, describimos a continuación una serie de consideraciones a tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de los adultos mayores japoneses:

- Valorar su experiencia e intereses a la hora de realizar actividades para la clase, pues pueden mostrarse más sensibles a temas relacionados con la salud. Mientras otros estudiantes pueden ver una determinada actividad relacionada simplemente con una práctica de la lengua, es necesario para los adultos mayores que haya una vinculación real, de otra forma puede perder el sentido y la atención.

- Muchos textos, en nuestro caso el manual utilizado en el IC de Tokio, parecen estar dirigidos a un aprendiente joven. En estos casos, el profesor debe reflexionar sobre las actividades que pudieran resultar desmotivadoras y adaptar o combinar estas actividades con otras relacionadas con aspectos de la experiencia de los adultos mayores, teniendo presente el interés de la clase en general.
- Ante determinados fallos o conflictos en la clase, el profesor debe ser quien resuelva el conflicto, tratando que las diferencias generacionales pasen desapercibidas, y centrando la atención en el grupo de clase como conjunto.
- Los aprendientes mayores no sienten la necesidad de avanzar en el conocimiento del español lo máximo posible, sino que dan mucha más importancia al compartir experiencias y disfrutar de la clase. Esto debe ser tenido en cuenta a la hora de su actuación en clase.
- De la misma forma, pero siguiendo un criterio imparcial, la exigencia de los exámenes y pruebas de evaluación puede reducirse en el caso de los adultos mayores, especialmente debido a la ansiedad y el nerviosismo que les provocan este tipo de pruebas, lo que se puede suplir con una evaluación continua dentro de la clase.
- La motivación que estos estudiantes presentan puede ser más sensible y cambiante que en otros estudiantes. El profesor debe ser consciente de su papel motivador con respecto a este grupo y prestar especial atención a los aspectos socio-afectivos, además de a los formales, entre los que destacamos, por ejemplo, la puntualidad.
- El ambiente del grupo debe dirigirse a crear un clima de cooperación, en el se dé cabida a las diferencias generacionales, sin que exista una segregación de los estudiantes mayores, pero sin caer, de otra forma, en el “asistencialismo”.

El profesor es un elemento fundamental en cualquier proceso de enseñanza, y especialmente en el aprendizaje de adultos mayores, por el papel esencial que estos otorgan al docente, y por ser él la clave para conseguir el equilibrio del grupo y sus necesidades, y mantener o aumentar su motivación, tan sensible en los mayores.

### 6.3 Sugerencias para futuros estudios



Las posibilidades de investigación relacionadas con adultos mayores como estudiantes de ELE son muy amplias, pues se podrían considerar muchos de los estudios llevados a cabo en adultos en general, y adaptarlos a los estudiantes mayores en particular. Somos conscientes de las limitaciones que presenta nuestro estudio en relación al grupo de aprendientes mayores, puesto que, si bien su aplicación a otros grupos es observable, se basa en aprendientes japoneses, con unas determinadas características, y se centra en el contexto de enseñanza del Instituto Cervantes. De esta forma, señalamos a continuación, algunas posibles líneas de investigaciones futuras:

- Un estudio de un grupo homogéneo de aprendientes mayores de ELE, lo que determinaría las diferencias entre un contexto heterogéneo, como es el IC, y un entorno de estudio homogéneo.
- Un análisis de un grupo heterogéneo similar al de nuestra investigación, pero en un contexto diferente al Instituto Cervantes, para contrastar la influencia del contexto educativo.
- Un análisis del aprendizaje de ESL (u otra lengua extranjera) y ELE en un mismo grupo de aprendientes mayores, lo que permitiría comparar las estrategias y el estilo de aprendizaje en dos lenguas extranjeras diferentes.
- El estudio de la importancia de los elementos culturales en el aprendizaje de ELE relativos al factor motivación en los aprendientes mayores, podría revelar datos interesantes sobre aspectos más específicos relacionados con la cultura como elemento motivador en este grupo de estudiantes.
- Finalmente, un estudio contrastivo entre los aprendientes mayores japoneses y otro grupo de aprendientes mayores, podría determinar las variaciones y semejanzas en el aprendizaje de ELE, para lo que se podría utilizar la presente investigación y elaborar un trabajo paralelo con las mismas características, pero en otro lugar del mundo.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- DOUGHTY, C. J. and LONG, M. 2004. *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford. Blackwell Publishers.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL.
- Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. 2002. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*. Volumen 37. Suplemento 2. pp. 1-122. Barcelona. Doyma.
- LEMIEUX, A. 1997. *Los Programas Universitarios para Mayores*. Enseñanza e Investigación. Madrid. IMSERSO.
- MUCHINICK, E. 2005. *Envejecer en el Siglo XXI. Historia y perspectivas de la vejez*. Buenos Aires. Lugar.
- SALVAREZZA L. 1998. *La vejez. Una mirada gerontológico actual*. Buenos Aires. Paidós.
- TAMER, N. 1995. Possibilities and conditions of integral education for older citizens: A pedagogic proposal. *Journal des Viktor Frankl-Instituts*. Volume 2, N° I. Viena.
- SÁEZ, J. 2002. *La pedagogía social y los programas intergeneracionales: la educación de las personas mayores*. Málaga. Aljibe.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J.; SÁNCHEZ GARCÍA, A. 1998. *Un modelo de educación en los mayores: La interactividad*. Madrid. Dyckinson.
- SÁEZ CARRERAS, J. 2003. *Ecuación y Aprendizaje en las Personas Mayores*. Madrid. Dyckinson.
- SAVATER, F. 2001. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- DELORS, J. 1996. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana.
- INGLEHART, R. et al. 1989. The rise of Postmaterialist Values and Changing Religious Orientations, Gender Roles and Sexual Norms. *International Journal of Public Opinion Research*. N° 1. pp. 45-75.

- LYOTARD, J.F. 1979. *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris. Les éditions de Minuit.
- VÁSQUEZ ROCCA, A. 2005. *La crisis de las vanguardias artísticas y el debate modernidad-postmodernidad*. Universidad Complutense: Servicio de publicaciones: Departamento de didáctica de la expresión plástica. N° 17. pp. 135-156.
- AUGÉ, M. 1993. *Los no lugares*. Barcelona. Gedisa.
- MEAD, M. 1970. *Culture and Commitment: A study of the generation gap*. New York: Natural History Place-Double Place.
- YUNI, J. et al. 2007. *Ver y vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural*. Fundación Navarro Viola. Argentina.
- TAMER, N. 1999. Calidad y Equidad en la Educación de los Adultos Mayores. *Escuela Abierta*. Revista de Investigación Educativa. N° 3. P. 103-132. Argentina.
- LLADÓ BUSTAMANTE, M. A. 1990. *Geriatría, Vejez y Envejecimiento*. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Lima.
- FUSTINONI, O. et al. 1980. La tercera edad. *Prensa Médica Argentina*. N° 10. pp. 69-85. Argentina.
- MIER MARTÍNEZ, G. 2006. La tercera edad presencia social indiscutible, imagen que exige reflexión y cambio. *Revista Decisio*. Centro de Cooperación para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. México.
- Documents Episcopal. Février 2002. *Bulletin du Secrétariat de la Conféce des Évêques de France*. N° 3. pp. 1-11.
- Informe del Comité de Expertos de la OMS. 2001. *Planificación y organización de los Servicios Geriátricos*. Serie de Informes Técnicos, OPS/OMS. N° 346.
- MEAD, M. 1980. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona. Gedisa.
- MUÑOZ, J. 2002. *Psicología del Envejecimiento*. Madrid. Pirámide.
- LAZARUS, R. et al. 2006. *Coping with Aging*. New York. Oxford University Press.
- GUARDINI, R. 1977. *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*. Madrid. Cristiandad.
- FEUERSTEIN, R. 1977. Mediated Learning Experience: a theoretical basis for cognitive human modifiability during adolescence. *Research to practice in mental retardation*. pp.105 - 115. P. Mittler Ed. Baltimore. University Park Press.

- SALTHOUSE, T.A. 2001. General and specific age-related influences on neuropsychological variables. *Handbook of Neuropsychology* (2ª Edición). F. Boller & S. Cappa.
- SALTHOUSE, T.A. y MILES, J.D. 2002. Aging and time-sharing aspects of executive control. *Memory & Cognition* 30. pp. 572-582.
- WHITBOURNE, S.K. 1996. *The aging individual: Physical and psychological perspectives*. New York. Springer.
- BARALO M. y KRYSZTALOWSKA, A. 2004 Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza de ELE. *Apuntes del Master de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- BALTES, P.B. y SCAHIE, K.W. 1976. On the plasticity of intelligence in adulthood and old Age: Where Horn and Donaldson fail. *American Psychologist Magazine*. N° 31. pp. 720-725.
- NESSELROADE, J.R. y BALTES P.B. 1974. Adolescent Personality Development and Historical Change: 1970-1972. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 39. N° 1. pp. 1-80. Pennsylvania State University.
- HORN, J.L. 1970. Organization of data on life-span development of human abilities. En L.R. Goulet y P.B. Baltes (Eds.) *Life-span Development Psychology*. Nueva York. Academic Press.
- STOCK, W.A., OKUN, M.A. y GÓMEZ, J. 1994. Subjective well-being measures: reliability and validity among Spanish elders. *International Journal of Aging and Human Development*. N° 38. pp. 221-235.
- BOTWINICK, J. 1978. Cautiousness in advanced age. *Jr. Gerontology*. N° 21. pp. 347-355.
- RIEGEL, K.F., Y RIEGEL, R.M. 1972. Development, drop and death. *Development Psychology*. N° 6. pp. 306-319.
- SCHAIE, K.W. 1977. Toward a stage theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and Human Development*. N° 8. pp. 129-138.
- BLANCHARD-FIELDS, F. 1996. Emotion and everyday problem solving in adult development. *Handbook of emotion, adult development and aging*. London. Academic Press.

- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. 2001. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. et al. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.
- LARSON-HALL, J. 2007. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*. Vol. 24. nº 1. pp. 35-67.
- GARDNER, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York. Basic Books.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J. 2002. Beyond g: The theory of successful intelligence. R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- REVELL, J. Y NORMAN, S. 1997. *In your hands*. NLP en ELT (English Language Teaching). London. Saffire Press.
- OXFORD, R.L. 1990 *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston. Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. Y GREEN, J.M. 1995. Language learning histories: Learners and teachers helping each other understand learning style and strategies. *TESOL Journal*. Nº 6-1.
- OLLER, J.W. y PERKINS, K. 1978. A further comment on language proficiency as a source of variance in certain affective measures. *Language Learning*. Nº 28. pp. 417-423.
- CHAIKA, E. 1994. *Language: The social mirror*. Boston. Heinle & Heinle Publishers.
- LESSARD-CLOUSTON, M. 1997. Language Learning Strategies: An overview for L2 teachers Lessard-Clouton. *Essays in Languages and Literatures*. nº 8. Japan. Kwansai Gakuin University.
- CHAMOT, A.U., y KUPPER, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*. Nº 22. pp. 13-24.

- O'MALLEY, J. M. 1987. The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In A. Wenden and J. Rubin (eds), *Learner Strategies for Language Learning*. New York. Prentice-Hall.
- THOMPSON, I. Y RUBIN, J. 1993. Improving listening comprehension in Russian. *Report to International Research and Studies Program*. U.S. Washington DC. Department of Education.
- SPIELBERGER, C.D. 1972. *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York. Academic Press.
- ELLIS, R. 1994 *The study of Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press. pp. 484-494.
- LARSEN FREEDMAN, D. y LONG, M. 1991. *Introducción al estudio de adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford. Oxford University Press.
- STERBERG, R.J. 2002. The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing, en P. Robinson (ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam. John Benjamins.
- STERBERG, R.J. 2005. The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology* – 2005. Vol 39. Nº 2. pp. 189-202. Tufts University. Medford, USA.
- BELTRÁN, J. 1993. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- MONEREO, C. 1990. *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona. Edibé.
- MONEREO, C. et al. 2001. La enseñanza estratégica, enseñar para la autonomía. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona, Graó.
- HANINEN, T. et al. 1996. Prevalence of age-associated cognitive decline in an elderly population. *Age Ageing*. Nº 25(3). pp. 201-205.
- SVANES, B. 1988. Attitudes and cultural distance in second language acquisition. *Applied Linguistics*. Nº9. pp. 357-371.

- OLLER, J. et. Al. 1977. Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*. Vol 11. Nº 2. pp 173-183.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- MACINTYRE, P.D. 1991. Language Anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*. Nº 41. pp 513-534.
- GARDNER, R.C. y MACINTYRE, P.D. 1993. A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching*. Nº 26. pp. 1-11.
- LENNERBERG, E. 1967. *Biological foundations of language*. New York. Wiley.
- CORTÉS MORENO, M. 2002. EL factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Glosas didácticas*. Nº. 8.
- CHOMSKY, N. 1968. *Language and Mind*. New York. Harcourt Brace and World.
- SCOVEL, T. 1978. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*. Nº 28. pp. 129-142.
- ELLIS, R. 1994. *Questioning Consciousness: The Interplay of Imagination, Cognition and Emotion in the Human Brain*. Amsterdam. John Benjamins.
- ELLIS, R. 2005. La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. *Informe al Ministerio de Educación*. Nueva Zelanda. Auckland Uniservices Limited.
- MUÑOZ, C. 2002. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel.
- CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. pp. 3 –8. California State Department of Education, Sacramento. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CHAMOT, A. 2001. The role of learning strategies in SLA. Michael P.Breen (ed.). *Learner contributions to language learning*. London. Longman.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- LENG, H. 1996. New Bottles Old Wine: Communicative language Teaching in China. *English Teaching Forum*.

- CROOKES, G. y SCHMIDT, R. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning* 41. pp. 469-512.
- GÓMEZ MARTÍNEZ S. 2001. *External and internal factors affecting acquisition of English as a second language. A research study based on a sample of Spanish students at the University of Valladolid*. Proyecto de Investigación de Doctorado. Universidad de Valladolid. Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Alemana.
- SCHMIDT, R. 1995. Consciousness and foreign language learning. A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in foreign language learning*. Technical Report. Nº 9. pp. 1-63. University of Hawai'i. Center of Second Language Teaching.
- BIRICK, M. 1980. writer & producer, Norris Brock, director & photography; Teodor Tomas, asociatted producer, National Geographic Society. Tesoros vivientes del Japón.
- HENDRY, J. 2003. *Understanding Japanese Society*. London. The Nissan Institute/ RoutledgeCurzon Japanese Studies Series.
- LINCOLN, S., y GUBA, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA. Sage Publications.
- GLESNE, C., y PESHKIN, A. 1992. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Nueva York. White Plains, Longman.
- SCHWANDT, T.A. 1989. Recapturing moral discourse in evaluation. *Educational Research*. Vol 18. Nº 8. pp. 11-17.
- PATTON, M.Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Nwebury Park, CA. Sage Publications.
- FETTERMAN, D.M. 1988. Qualitative approaches to evaluate education. *Educational Research*. Vol 17. Nº 8. pp. 17-23.
- MARÍAS, J. 1997. *España ante la historia y ante sí misma (1898-1936)*. Madrid. Espasa Calpe.
- REY MARCOS, F. 2000. *La enseñanza de idiomas en Japón*. Kyoto. Kohro-sha.
- BARNARD, C. 2003. *Language, Ideology and Japanese History Textbooks*. New York. Routledge Curzon.
- WU, Y. 2004. *The care of elderly in Japan*. New York. Routledge Curzon.
- RODWIN, V.G. y GUSMANO, M.K. 2006. *Growing older in world cities*. Nashville, USA. Gusmano Editors. Vanderbilt University Press.



- DALE, P.N. 1986. *The myth of Japanese Uniqueness*. London. Routledge and Nissan Institute for Japanese Studies. University of Oxford.
- ALCARAZ MUNGUÍA, C.A. 2006. Un verano a plenitud. *Revista Digital de la Unidad para la Atención de las Organizaciones Sociales*. Nueva Época. Año 4. n° 6.
- RONALD E.D y ROBERT L. 1994. *Japan: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress. Worden editors.

### **Otras fuentes**

- Marco Común Europeo  
<http://www.apinex.org/mre.htm>  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores  
<http://www.seg-social.es/imserso/documentacion/actasviii.pdf>
- RedELE: Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera  
<http://www.sgci.mec.es/redele/index.html>
- Instituto Cervantes  
<http://www.cervantes.es>
- Naciones Unidas y Jóvenes en las Naciones Unidas  
[www.un.org](http://www.un.org)
- Harvard Health Information  
[www.health.harvard.edu](http://www.health.harvard.edu)
- Expresiones y refranes en japonés  
<http://www.sentora.org/univ/language/proverb/proverb1.htm>
- ONU. 2006. Population on ageing. Department of Economical and Social Affairs. New York.  
[http://www.health.harvard.edu/press\\_releases/average-life-expectancy.htm](http://www.health.harvard.edu/press_releases/average-life-expectancy.htm)
- ONU. 2007. Development in an Ageing Population. *World and Economical Survey 2007*. Department of Economical and Social Affairs. New York.  
<http://www.un.org/esa/policy/wess/wess2007files/wess2007.pdf>
- ROCHA, J. 2008. Tercera Edad: ¿de qué estamos hablando? *Revista San Pablo. Revista On Line. Servicio de Cultura y Actualidad Religiosa*. Nº 284. Buenos Aires

- “Population Ageing, 2006”, (afiche). Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, División de Población.  
[http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol20\\_5-6\\_04/mgi125\\_604.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol20_5-6_04/mgi125_604.htm)
- Tiempo. El portal de la psicogerontología. 2002.  
<http://psicomundo.com/tiempo/monografias/anciano.htm> (Loughlin, L.)
- Sexto Congreso de Gerontología y Gerioatría. 2004.  
[http://www.acgg.org.co/revista\\_pdf/Vol%2018%20No%203.pdf](http://www.acgg.org.co/revista_pdf/Vol%2018%20No%203.pdf)
- WOLF, L. M. Profesora Doctora de Psicología. Universidad de Webster  
<http://www.webster.edu/~woolfm/>
- ONU. Resolución A/RES/50/141 Del 30 enero de 1996. Año Internacional de las Personas de Edad: hacia una sociedad para todas las edades.  
<http://www.un.org/documents/ga/res/48/a48r141.htm>
- ONU. General Assembly Resolution 46/91. 16 de diciembre de 1991. Implementation of the International Plan of Action on Ageing and related activities.  
<http://www.un.org/documents/ga/res/46/a46r091.htm>
- Planes de gobierno para una economía sostenible. 2008. Gobierno de Dinamarca.  
<http://www.mtas.es/mundo/Revista/Revista106/10.pdf>
- BONITA, R. Women, Aging and Health: Achieving Health across the Lifespan. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1998.  
<http://www.paho.org/Spanish/DPM/GPP/GH/genderageingsp.PDF>

## 8. APÉNDICES

### 8.1 *El cuestionario de profesores*

**Proyecto de investigación para la memoria de MEELE  
Universidad Nebrija**

María Gómez Bedoya

EL APRENDIZAJE EN LA TERCERA EDAD.  
UNA APROXIMACIÓN EN LA CLASE DE ELE.

ENCUESTA A LOS PROFESORES. INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

---

---

Las siguientes cuestiones pretenden captar, mediante la visión y experiencia del profesorado, aquellos elementos diferenciadores que hacen de los adultos mayores, una categoría de estudiantes con características individuales y significativas.

Por favor conteste a todas y cada una de las siguientes preguntas lo más detalladamente posible. Puede marcar más de una respuesta en cada caso. Muchas gracias por su colaboración.

EDAD:\_\_\_\_\_

ESTUDIOS:

- Licenciatura en filología
- Otra licenciatura de humanidades. Indique cual:\_\_\_\_\_
- Otra licenciatura. Indique cual:\_\_\_\_\_
- Master en ELE u otra especialidad relacionada con ELE
- Doctorado o doctorando en ELE u otra especialidad relacionada con ELE

CENTRO DE TRABAJO ACTUAL:\_\_\_\_\_

TIPO DE CENTRO O INSTITUCIÓN EN LOS QUE HA TRABAJADO

- Instituto Cervantes
- Organismo público
- Universidad
- Academia
- Escuela de primaria o secundaria
- Otros

AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DE ELE

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN

- Menos de 5 años

- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

Además de ELE, indique si realiza otras actividades o trabajos que no están relacionados con la enseñanza del español

- Profesor de inglés u otros idiomas
- Escritor, periodista, editor, traductor u otros trabajos relacionados
- Psicólogo, terapeuta u otros trabajos relacionados
- Otros

### **INSTITUTO CERVANTES**

¿Qué tipo de estudiantes hay en sus clases?

- Estudiantes de bachillerato y/o formación profesional
- Estudiantes universitarios
- Trabajadores
- Jubilados

¿Qué porcentaje de personas mayores?

- Menos del 25% en todas mis clases
- Menos del 25% en algunas de mis clases
- Más del 50% en todas mis clases
- Más del 50% en algunas de mis clases
- Más del 75% en todas mis clases
- Más de 75% en algunas de mis clases

¿Qué porcentaje de hombres y mujeres?

- Más mujeres que hombres
- Más hombres que mujeres
- Mismo número

Nivel o niveles que imparte:

- A1 o A2
- B1 o B2
- C1 o C2

¿Qué tipo de metodología utiliza en sus clases?

---



---



---

Además del libro Prisma ¿utiliza otros materiales adicionales? ¿Qué tipo de materiales?

- Materiales fotocopiables
- Materiales audiovisuales
- No utiliza materiales
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Con qué frecuencia utiliza la pizarra?

- Escribo todas las explicaciones (gramaticales, instrucciones de dinámicas de grupo, deberes, dudas, apoyo visual a las explicaciones del libro o audio, ...)
- Escribo para enfatizar o ampliar aspectos importantes
- Escribo solo si es necesario aclarar dudas o vocabulario

¿Cuántas veces, dentro de una sesión de clase, distribuye a los estudiantes en grupos?

- Una o dos veces
- Más de dos veces
- Durante toda la clase

¿Cuáles son sus criterios a la hora de seleccionar los miembros del grupo?

- La distribución al sentarse
- De forma aleatoria, cambia cada clase
- Son ellos mismos los que eligen a sus compañeros

¿Cuánto tiempo en total suelen los estudiantes trabajar en grupos?

- Menos del 25% del total de la clase
- El 25% del total de la clase
- El 50% del total de la clase
- El 75% del total de la clase
- Durante toda la clase

En general, ¿qué le parece que les resulta más difícil a los estudiantes japoneses?

- Hablar
- Escribir
- Leer
- Escuchar
- Interactuar
- Depende mucho del estudiante

¿Qué hace para corregir los errores de los estudiantes?

---



---



---



---

¿Tiene en cuenta las diferencias individuales y de personalidad de los estudiantes a la hora de corregir sus errores?

---



---



---

#### ESTUDIANTES DE LA TERCERA EDAD EN EL IC de Tokio

¿Cuál es la primera imagen que le viene a la cabeza al escuchar *tercera edad*?

---



---



---

¿Qué rango de edad consideraría dentro de la categoría tercera edad?

- Mayores de 55 años
- Mayores de 60 años
- Mayores de 65 años
- Mayores de 70 años
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Qué tipo de método utiliza en sus clases para dirigirse a las personas mayores?  
 ¿Hace alguna distinción con respecto a otros estudiantes?

---



---



---



---

En general, ¿Cuál es el porcentaje de participación de las personas mayores en sus clases?

- Participan menos que otros estudiantes
- Participan igual que otros estudiantes
- Participan más que otros estudiantes
- Depende de la persona

¿Qué concepto cree que tienen las personas mayores de los profesores en general?

- Respeto y confianza absoluta en su conocimiento, como todos los estudiantes japoneses
- Más respeto y confianza en su conocimiento que estudiantes más jóvenes
- La edad no es un factor importante en el concepto de profesor
- Respeto crítico hacia el conocimiento del profesor

¿Presta mayor atención a las personas mayores que a otros estudiantes? Razone su respuesta

---



---



---



---



---

¿Cree que se debería prestar mayor o diferente atención a las personas mayores que a otros estudiantes? Razone su respuesta

---



---



---



---



---

¿Cuál cree que debe ser el elemento más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje de adultos mayores? Califique la siguiente lista según los elementos que considere más (6) o menos (1) importantes

- La motivación del estudiante
- La motivación del profesor
- Lo que el español puede ayudar a los estudiantes física y/o mentalmente
- Lo que los estudiantes consideran que han aprendido

- Lo que el profesor considera que los estudiantes han aprendido
- Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Cuál cree que es la motivación principal de las personas mayores al estudiar ELE?

---

---

---

¿Cree que el profesor puede aumentar o disminuir esta motivación inicial de las personas mayores? Dé ejemplos

---

---

---

---

---

¿Cuáles son las destrezas más difíciles de trabajar con las personas mayores?

- Expresión escrita
- Expresión oral
- Comprensión escrita
- Comprensión oral

¿A qué cree que se debe este factor?

---

---

---

¿Cree que las personas mayores tienen mayores dificultades para aprender que otros estudiantes? Explique qué tipo de dificultades y ponga ejemplos de sus propias clases

---

---

---

---

---

---

---

---

Lea con detenimiento la siguiente información:

### **Caso 1**

*“Kiokazu es un estudiante japonés de 80 años. Empezó a estudiar español hace poco, después de una gran depresión tras la muerte de su esposa, y esto fue lo que hizo salir de la depresión y volver a ser una persona optimista y feliz. Cada domingo viene a la clase de español intermedio junto con otros 9 estudiantes, la mayoría de ellos jóvenes estudiantes universitarios. El grupo es muy activo, todos los alumnos están entusiasmados por aprender y participan mucho, incluido Kiokazu, a quien le encanta*

hablar. Sin embargo, en las últimas semanas la profesora ha notado que Kiokazu ha dejado de hablar, solo responde a lo que se le pregunta, y tiene dificultades para seguir la clase. No sabe si es debido a que necesita utilizar tres pares de gafas para ver, y el cambio de unas a otras le imposibilita seguir la clase con normalidad; pero al intentar ralentizar el ritmo de la clase los demás estudiantes parecen aburridos. La profesora no sabe qué hacer, por una parte quiere hablar con Kiokazu para saber cuál es el problema y cómo puede ayudarlo, pero por otra parte no quiere que pueda pensar que le considera más torpe que al resto”

## **Caso 2**

“Lucas es profesor de español en Tokio. Los martes por la mañana tiene un grupo de 10 estudiantes de nivel avanzado. Además de estudiantes aplicados y con gran interés por el español, todos ellos han vivido en diferentes países y tienen un nivel cultural muy alto. La mayoría de ellos son jóvenes trabajadores, excepto Yuko, que está a punto de cumplir 70 años. El grupo es muy participativo, y siempre se entusiasma con cualquiera de los temas tratados en clase. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo dinámicas de grupo, todo se complica debido a Yuko, que es una persona con una gran cultura y conocimiento del mundo y a la que le encanta hablar, lo que hace que la clase deba desviar toda la atención hacia ella. Al principio, los demás estudiantes adoptaban una postura de admiración, y aunque se perdía la dinámica, cada uno escuchaba y preguntaba a Yuko sobre el tema que se estaba tratando y del que ella parecía saber más que el resto. Sin embargo, al cabo de pocas sesiones, los estudiantes empezaron a cansarse, pues Yuko parece que quiere monopolizar la atención y el tiempo de la clase. Además, como en Japón se tiene tanto respeto a las personas mayores, no parece que se atrevan a contradecirla en sus opiniones, y cuando Lucas intenta cortarla y volver a la actividad de clase, ella se resiste. El problema es incluso peor cuando llega la parte de expresión escrita, incluso dentro del grupo, Yuko trabaja de forma individual, y como consecuencia nadie quiere trabajar con ella. Lucas no sabe qué debe hacer.

¿Ha tenido alguna vez experiencias similares en sus clases? Explique en qué consistieron y cuál fue la solución

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Qué haría usted en el primer caso?

---

---

---

---

---

---

¿Y en el segundo caso?

---

---



---

---

---

---

¿Cree que el comportamiento de Kiokazu y Yuko tiene relación con su avanzada edad? Razone su respuesta

---

---

---

---

¿Cree que las personas mayores deben ser evaluadas de su conocimiento (por ejemplo en los exámenes de paso de nivel) de la misma forma que el resto de los estudiantes? Razone su respuesta

---

---

---

---

---

¿Cómo consideraría la propuesta de crear grupos especiales de personas mayores?

---

---

---

---

¿Qué tipo de enfoque y recursos utilizaría en una clase solo para personas mayores?

- Más explicaciones gramaticales
- Menos explicaciones gramaticales
- Más materiales fotocopiables
- Menos materiales fotocopiables
- Más materiales audiovisuales
- Menos materiales audiovisuales
- Más dinámicas de grupo
- Menos dinámicas de grupo
- Las mismas que para cualquier otro grupo
- Otro tipo de método

(Explique) \_\_\_\_\_

---

---

---

Después de contestar este cuestionario, ¿cree que va a prestar más atención a los adultos mayores de sus clases?, ¿de qué modo?

---

---

---

---

Por favor, añade cualquier otro comentario que le parezca oportuno relacionado con la enseñanza de ELE en la tercera edad

¡Muchas gracias!

## 8.2 El cuestionario de estudiantes

**Proyecto de investigación para la memoria de MEELE**  
**Universidad Nebrija**

María Gómez Bedoya

### ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES. INSTITUTO CERVANTES DE TOKIO

Por favor conteste a todas y cada una de las siguientes preguntas lo más detalladamente posible. Puede marcar más de una respuesta en cada caso. Muchas gracias por su colaboración.

下記の質問にお答えください。可能な限り細かく答えていただければ幸いです。（日本語可）一つ以上のものをチェックしていただくことも可能です。ご協力ありがとうございます。

Nivel:

（レベル）

Edad:

（年齢）

Nacionalidad:

（国籍）

Ocupación actual:

（現職業）

Ocupaciones pasadas:

（前職業）

Actividades a las que dedica su tiempo libre:

（趣味）

Lengua materna: （母国語）

- Japonés
- Otro: \_\_\_\_\_

Conocimiento de otros idiomas: （話す言語）

- Inglés （英語）
- Otros: \_\_\_\_\_

Años que lleva estudiando español: （スペイン語を勉強している期間）

- Menos de un año
- Más de un año
- Más de 5 años
- Más de 10 años

Razones por las que estudia español: （スペイン語を勉強する理由）

- Lo necesito para mi trabajo （仕事で必要）
- Es un idioma importante y útil （重要言語、有効な言語）
- Es un idioma fácil o más fácil de aprender que otros idiomas （他言語より簡単）
- Me gusta la cultura hispana y quiero viajar o he viajado a países hispanohablantes （ヒスパニックの文化に興味がありスペイン語を母国語とする国に旅行に行きたい）

- Quiero conocer a gente nueva (多くの人に出会いたい)
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Dónde ha estudiado español? (スペイン語を勉強した場所)

- Universidad (大学)
- Academias (語学学校)
- Clases privadas (プライベートレッスン)
- Programa NHK (NHK プログラム)
- Por su cuenta (独学)
- En inmersión (留学)
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Cómo ha estudiado español? (どのようにスペイン語を勉強したか)

- Con libros de texto (テキストを使って勉強)
- Con juegos y actividades grupales en clase (クラスの中のアクティビティー等を通して)
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Por qué empezó a estudiar español? (スペイン語を始めた理由)

\_\_\_\_\_

¿Cuál es su motivación actual para seguir estudiando español? (スペイン語を勉強し続けるモチベーションは何か)

\_\_\_\_\_

¿Para qué usa actualmente el español? (スペイン語を何に使用するか)

- Para viajar (旅行)
- En el trabajo (仕事)
- Para comunicarme con amigos o familiares (友達、またその家族とのコミュニケーション)
- Otros: \_\_\_\_\_

En las clases de español lo más importante para usted es: (クラス内であなたにとって一番重要なもの)

- Avanzar en el conocimiento del español lo máximo posible (スペイン語の知識をアップすること)
- Avanzar en el conocimiento del español, además de compartir experiencias y pasarlo bien (スペイン語の知識のアップ、経験等をシェアすること)
- Desconectar del trabajo y otras obligaciones (仕事等から放れる為)
- Mantener mi mente activa (マインドの維持、自己啓発)
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Qué le resulta más difícil del español? (スペイン語で最も難しいスキル)

- Hablar (話すこと)
- Escribir (書くこと)
- Comprender (escuchar) (聞くこと)

- Leer (読むこと)

¿Qué dificultades específicas tiene al estudiar español? (スペイン語を勉強するにあたり特に難しいことは何か)

---

¿Qué facilidades tiene estudiar español con respecto a otros idiomas? (他言語と比べてスペイン語の優しい部分は何か) 例 発音し易い など

---

¿Cuántas horas estudia español en el Instituto Cervantes? (セルバンテスでの勉強時間)

- 1 hora y media a la semana (一週間に一時間半)  
 3 horas a la semana (一週間に三時間)

¿Cuánto tiempo dedica a la semana a estudiar español? (一週間に何時間スペイン語を勉強するか)

- Sólo el tiempo de clase (クラス内のみ)  
 Más de tres horas fuera de clase (三時間以上)  
 Más de cinco horas fuera de clase (五時間以上)

¿Cómo aprende mejor? (学び易い勉強方法)

- (E. analítico): Haciendo prácticas de gramática y pronunciación, para conocer bien las reglas. Soy de las personas que solo interviene cuando estoy seguro de que no tendré errores. (文法、発音の練習)
- (E. global): Aprovecho cualquier oportunidad para leer y hablar en español, sobre todo si es con hablantes nativos. Cuando hablo no me importa si cometo errores. (可能な限りスペイン語を使う)
- (E. visual): Necesito escribir todo las palabras nuevas que aprendo. Las fotos y los dibujos de las explicaciones me ayudan mucho. (新しく覚えた単語をメモする)
- (E. auditivo): Necesito escuchar las palabras nuevas para aprenderlas. Me gusta trabajar con canciones y material auditivo. (リスニングを通して新しい単語を学ぶ)
- (E. cinestésico): Soy muy activo. Cuando estoy en clase me gusta moverme y que el profesor traiga materiales (objetos) reales. (クラス内のアクティビティーを通して学ぶ)
- Tengo mi propio estilo de aprendizaje. (Por favor describa sus características): (自分独自のスタイルがある)
- 

¿Utiliza el japonés en la clase de español? (クラス内で日本語を使う頻度)

- Sí, frecuentemente (比較的よく使う)  
 Sí, algunas veces (時々)  
 Casi nunca (滅多に使わない)  
 Nunca (全く使わない)

¿Cree que es necesario utilizar su lengua materna mientras está aprendiendo español? (クラス内でスペイン語を学ぶのに母国語は必要かどうか)

- Sí

No

Razone su respuesta (理由)

---

---

¿Qué estrategias utiliza para el aprendizaje y estudio del español? (スペイン語をどのように勉強するか: ストラテジー)

(Cognitivas)

- Comparo una nueva estructura del español con la equivalente en mi lengua materna (母国語と比較)
- Elaboro esquemas y resúmenes de lo que aprendo (アウトラインを構成し復習をする)
- Sino entiendo un texto, lo leo varias veces y consulto las palabras nuevas en el diccionario (テキストを何度も読み、辞書で知らない単語を調べる)
- Subrayo las ideas más importantes de un texto (重要なものにはアンダーラインを引く)
- Hablo y escribo en español siempre que puedo, dentro y fuera de clase (可能な限りスペイン語を使うようにする)
- Veo películas y escucho música en español siempre que me es posible (映画を観賞したり、スペイン語の音楽などを聴くようにする)
- Relaciono las nuevas palabras con posibles semejanzas en palabras de mi lengua materna o con otras palabras en español, de las que conozco el significado (母国語、また知っている単語などと関連させて学ぶ)

(Metacognitivas)

- Al aprender español, me he propuesto unos objetivos que puedo y quiero alcanzar (目標などをたてる)
- Reflexiono sobre el objetivo de diferentes actividades que realizo en clase (si sirven para enriquecer mi vocabulario, o para perfeccionar la expresión oral, etc.) アクティビティの目的などを考えてクラスに参加する)
- Autoevalúo mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que estoy aprendiendo (自分自身の評価をし、自分が何を学んでいるかなど確認する)
- Sé los aspectos que me cuestan más y los que me cuestan menos en el aprendizaje del español (自分の得意な分野、また苦手な分野などを把握している)
- Dedico determinado tiempo al día o a la semana para estudiar español (勉強時間を設定し、計画的に取り組む)

(De comunicación- compensatorias)

- Sino conozco una palabra o si tengo dudas sobre el significado de una estructura o expresión, se la pregunto al profesor o trato de adivinar su significado por el contexto (わからないことがある時などには、先生に質問する。また文章のコンセプトなどから考えるようにする)
- Si estoy hablando y no me acuerdo de una palabra, uso mímica, la dibujo, o trato de crear otra palabra que creo sea comprensible o pueda existir. (話している時などに単語などを思い出せない場合には、絵を描いたり、他の単語で表現するようにする)
- Si mis compañeros no me entienden, utilizo ejemplos o parafraseo. (クラスメイトなどが自分の言っていることを理解できない場合には例を使ったり、似たフレーズを使うようにする)

(Memorísticas)

- Escribo varias veces una palabra nueva (新しい単語を何度も書く)
- Repito varias veces una palabra nueva (新しい単語を何度もリピートする)
- Tengo mi propio diccionario, donde voy escribiendo todas las nuevas palabras que aprendo y su traducción (新しい単語などを書きとめるノートを持っている)
- Relaciono las nuevas palabras con otras palabras que son parecidas o con imágenes de su significado (新しい単語と知っている単語の似た部分等を利用し覚える)
- Repaso el vocabulario nuevo una y otra vez (何度も復習する)

(Socioafectivas)

- Intervengo en clase siempre que puedo, aunque a veces me cueste (発表することは苦手だが、発言するように心掛ける)
- Trato de relajarme y disfrutar de la clase (リラクセスを心掛け、楽しむようにする)
- Aunque cometa errores intento tener una actitud positiva y pienso en lo que estoy aprendiendo (ミスをしてもポジティブに受け止める)
- Sino entiendo a mis compañeros o al profesor, pido que repita lo que ha dicho o que hable más despacio (わからない場合などには先生に質問等をする)
- Sino entiendo una actividad o no sé hacerla, pido ayuda a mis compañeros o al profesor (アクティビティーなどわからない場合には先生、またクラスメイトに聞く)
- Me gusta trabajar de forma individual porque me concentro mejor (個人でのアクティビティーを好む、集中し易い)
- Me gusta trabajar en grupo porque puedo aprender de mis compañeros y ayudarnos unos a otros (グループアクティビティーを好む、クラスメイトと協力し合うことができる)
- Me gusta trabajar con estudiantes que tienen mi mismo nivel (同じレベルの生徒と勉強する)

¿Cree que el papel del profesor es fundamental para su aprendizaje del español?

(スペイン語を学ぶにあたり、先生は必要不可欠であるかどうか)

- Es fundamental porque es nativo y conoce el idioma (ネイティブ、またその言語に詳しいので必要)
- Es fundamental porque tiene conocimientos específicos para poder enseñar español a estudiantes japoneses (日本人の生徒に教えるメソッドをしっかりとっているため先生の存在は不可欠)
- Es fundamental porque su comportamiento puede motivar y mejorar mi español (先生によりモチベーションなどをコントロールされるので不可欠)
- El profesor es importante pero no fundamental (重要だが必要不可欠というわけではない)
- El profesor no es importante (重要ではない)

¿Qué características le parecen importantes en un profesor de español? Marque cada característica según la considere muy importante(++), poco importante(+/-) o nada importante (--)

(先生にとって必要なキャラクターは何か)

|  |    |     |    |
|--|----|-----|----|
|  | ++ | +/- | -- |
|--|----|-----|----|

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Ayuda a los estudiantes (学生のサポート)   |  |  |  |
| Es simpático y alegre (思いやり、元気)   |  |  |  |
| Es creativo y utiliza actividades muy variadas (創造性のある多種のアクティビティーを使用)   |  |  |  |
| Es comprensivo y se preocupa por los estudiantes (学生を理解し、学生を気にかける)  |  |  |  |
| Es exigente (要求)  |  |  |  |
| Utiliza mímica, fotos y otros recursos para explicar el vocabulario nuevo y las palabras que no entendemos (写真等などを使いビジュアル的なものを含めて説明等する) |  |  |  |
| Utiliza el japonés para explicar el vocabulario nuevo y las palabras que no entendemos (日本語を使い説明する)                                     |  |  |  |
| Corrige los errores (ミステイクの訂正)  |  |  |  |
| Trata de evitar conflictos y crear un buen ambiente en la clase (悪い雰囲気ではなく、良い雰囲気を作り上げる)   |  |  |  |
| Usa mucho el libro (テキストを多く使用する)  |  |  |  |
| No usa mucho el libro (テキストをあまり使用しない)   |  |  |  |
| Es inteligente (賢い)   |  |  |  |
| Tiene muchos conocimientos y cultura general (知識がある)  |  |  |  |
| Manda deberes (宿題の要求)   |  |  |  |
| Habla poco para que puedan hablar los estudiantes (生徒に話させるようにする)  |  |  |  |
| Habla mucho de su vida y experiencia (自分の人生、経験などを語る)  |  |  |  |
| Es organizado (計画的である)  |  |  |  |
| Es paciente y cercano (忍耐力があり、生徒との関係が近い)  |  |  |  |
| Usa nuevas tecnologías en la clase (新しいテクノロジーの使用)   |  |  |  |
| Es puntual (時間厳守)   |  |  |  |
| Sabe explicar (説明の仕方をよく知っている)   |  |  |  |
| Sabe escuchar a los estudiantes (学生の声に耳を傾ける)  |  |  |  |

Si cree que su profesor ha cometido un error en una de sus explicaciones, ¿se lo diría? (もし先生がエラーをした場合などには、即その場で伝えるかどうか?)

- Sí, si estoy seguro (はい、自分が確実であると思えば伝える)
- Sí si creo que puede ser un error (はい、自分がそう思えば伝える)
- No

Si es usted quien ha cometido un error en su intervención, ¿le gusta que el profesor le corrija? (もしミステイクをした場合などには、先生に直してもらいたいかどうか?)

- No



- Sí

¿Le gusta intervenir en clase? (クラスに積極的に参加するのが好きかどうか?)

- Me gusta intervenir de forma individual (個人で発表などすることが好きである)
- Me gusta intervenir en actividades grupales (グループ発表などが好きである。)
- No me gusta intervenir (発言等、クラスに参加するのは好きではない)

¿Tiene muchas oportunidades de intervenir en clase? (クラスの中で発言等する機会は多くあるかどうか?)

- Sí, porque el profesor da mucha libertad para que preguntemos e intervengamos (はい、学生を中心としたクラスなので自由に発言等する機会がある)
- Sí, cuando el profesor nos pregunta uno por uno o grupo por grupo (先生が学生に質問する時にのみ発言することが可能である)
- Me gustaría tener más oportunidades para intervenir (発言する機会などもっと欲しい)

¿Cómo le gusta trabajar en clase? (どのようなクラス内での勉強方法を好むか)

- De forma individual (一人)
- En parejas (二人)
- En pequeños grupos (小さなグループ)
- Toda la clase con el profesor (先生を含め全員)

Quando trabaja en grupos, ¿con qué tipo de estudiantes le gusta trabajar? (グループワークをする場合、どのような学生と組みたいか?)

- Con estudiantes de mi misma edad (年齢の同じ方)
- Con estudiantes de diferentes edades, más jóvenes o mayores que yo (年齢の違う方)
- Con estudiantes que tengan el mismo nivel que yo (言語力のレベルが同じ方)
- Con estudiantes que tengan diferente nivel al mío (言語力のレベルの違う方)
- Con mis amigos (友達)
- No me importa la composición de los grupos (特に重要ではない)

¿Qué le gustan más hacer en clase? Valore las siguientes actividades de mayor (7) a menor (1), según sus preferencias. (クラス内で最も一番したいこと。数字の1から7で表してください: 1が最小 7が最大)

- Las prácticas gramaticales y la observación (文法)
- Aprender palabras nuevas (新しい単語の勉強)
- Hablar con mis compañeros (他の学生と話す)
- Hablar con el profesor (先生と話す)
- Las competencias (競争)
- Los juegos y las actividades de role-play (ゲームアクティビティー)
- Hacer actividades que se relacionan con mi experiencia o con la actualidad (学生の経験にそったアクティビティー)

Otras: \_\_\_\_\_

Las pruebas de evaluación y los exámenes, ¿le producen ansiedad y/o nerviosismo?  
(テストに対するイメージ、ナーバスに感じるかどうか)

- Me ponen muy nervioso y por eso, no reflejan lo que sé (ナーバスに感じ、自分の実力を発揮することができない)
- Generalmente necesito tiempo para concentrarme y no lo puedo hacer en un examen con toda la clase (集中するのに時間を要する。テスト時間すべて使う)
- No necesito hacer exámenes para evaluar mi conocimiento de español (テストは必要ない)
- No me importa hacer exámenes (特に気にしない)
- Me ayudan a saber lo que he aprendido (自分が何を勉強したか確認するのに必要である)
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Cree que se deberían eliminados? Si es así, ¿cómo cree que un estudiante debería ser evaluado? (テストは不必要であるかどうか?もし不必要である場合には生徒の評価はどのようにすればよいか?)

- Mediante la participación y asistencia a clase (クラス内での参加等)
- Mediante otro tipo de pruebas que se puedan realizar en casa con más tiempo (テイクホームテスト等)
- De ninguna forma. En mi caso, no necesito ser evaluado (テストは特に必要ない)
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Cree que la edad influye en el estudio de un idioma? (年齢は言語を勉強することに関係してくるかどうか?)

- Influye de forma positiva (ポジティブな影響)
- Influye de forma negativa (ネガティブな影響)
- No influye (特に影響しない)

¿Cuáles cree que son las ventajas e inconvenientes de estudiar una lengua cuando se es adulto? (アダルトという年代にとって言語を勉強することのアドバンテージ、またディスアドバンテージは何か?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cree que sería bueno crear grupos de estudiantes por edades? (年齢によってクラスを分けるべきかどうか?)

- Sí, porque se podría prestar más atención a estudiantes con las mismas características y aprenderíamos mejor (はい、似た問題等をかかえる為、より効率的な勉強ができる)
- No, porque la diversidad en las clases nos ayuda a relacionarnos con diferentes personas y a aprender unos de otros (いいえ、多種多様な環境こそが、より様々な知識を学べる環境を作る)
- No lo sé, pero se podría intentar (わからないが、挑戦してみる必要がある)

- No lo sé, pero no creo se fuera una buena idea (わからないが、良い方法だとは思わない)

¿Cómo cree que podría hacerse la distribución? (クラスを分ける場合、どのようにすべきか?)

- Jóvenes (若い方) y adultos (アダルト)
- Jóvenes, adultos y adultos mayores (年配の方)
- Adultos y adultos mayores
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Qué es lo que más le está gustando de este curso? (コースに関して、最も好きなこと)

---

---

¿Qué es lo que menos le está gustando de este curso? (コースに関して、最も嫌いなこと)

---

---

¿Cómo se siente con su grupo de clase? (クラスのグループについてどう感じているか)

- La clase me gusta más de lo que esperaba (予想していたよりも良い)
- Estoy muy a gusto con mis compañeros (クラスメイトが好きである)
- Estoy aprendiendo mucho (たくさん学んでいる)
- La clase no me gusta tanto como esperaba (予想していたよりも良くない)
- Me siento un poco perdido (難しく感じる)
- No vengo mucho a clase (あまりクラスに行かない)
- Otros: \_\_\_\_\_

¡Muchas gracias!

