



Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2018/2019

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN ELE: PROPUESTA DE UN MODELO ESTANDARIZADO PARA ALUMNOS JAPONESES

Trabajo realizado por: Laura Troule Chamero

Trabajo dirigido por: Dra. Inmaculada Martínez Martínez

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a mi tutora, la Dr. Inmaculada Martínez Martínez, por guiarme durante estos meses. Sin sus consejos, ánimos y correcciones este Trabajo Fin de Máster no hubiera sido posible.

A los profesores de la Universidad Tokai –Santiago, Yuki y Mariko– por revisar mi cuestionario y permitirme llevar a cabo el análisis de necesidades durante sus clases. También me gustaría agradecer la oportunidad que me brindaron de hacer una presentación en la universidad sobre las diferencias entre el contexto educativo español y el japonés –y los alumnos que estos producen–.

A los alumnos que tuve durante las prácticas y que contestaron el cuestionario presentado en este trabajo, por su amabilidad, paciencia y comprensión.

A mis compañeros del Máster, especialmente a Alejandro, Eduardo y Fidel, por todo su apoyo y por todas las discusiones sobre: gramática, sintáctica, unidades didácticas y las casas de Hogwarts. Gracias a vosotros este año ha sido un poco más fácil.

A mi familia, quienes me han animado, soportado y ayudado durante todos estos años a seguir mis sueños.

Y por último, pero no por ello menos importante, a Kento. Gracias por apoyarme, animarme y ayudarme siempre, a pesar de las adversidades.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	6
1.1. BASES TEÓRICAS.....	6
1.1.1. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES.	8
1.1.2. LA EVOLUCIÓN DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	13
1.1.3. LA URGENCIA DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	14
1.2. EL CONTEXTO EDUCATIVO	17
1.2.1. LA EDUCACIÓN EN JAPÓN.	17
1.2.2. EL ESTUDIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN JAPÓN.	19
1.2.3. LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN.....	21
1.2.4. LOS ESTUDIANTES JAPONESES.	22
CAPÍTULO 2: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	26
2.1. PRESENTACIÓN	26
2.2. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	28
2.2.1. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META.....	29
2.2.2. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	29
2.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	31
2.3.1. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS.	32
2.3.2. MOTIVACIÓN.	33
2.3.3. NECESIDADES PERCIBIDAS.....	33
2.3.4. ACTIVIDADES Y DINÁMICAS DE CLASE.....	36
2.3.5. TRATAMIENTO DEL ERROR.	37
2.3.6. MODO DE EVALUACIÓN Y TAREAS.	37
2.4. COMPROBACIÓN DE LOS DATOS ESPERABLES Y CONCLUSIONES	38
CAPÍTULO 3: PROPUESTA PRÁCTICA.....	41
3.1. FASES PARA REALIZAR UN AN.....	41

3.1.1. PREPARACIÓN DEL CUESTIONARIO INICIAL.	42
3.1.3. AN DURANTE EL CURSO.	45
3.1.4. USO DE LOS DATOS OBTENIDOS DURANTE EL CURSO.	46
3.2. PAUTAS METODOLÓGICAS.....	46
CONCLUSIÓN	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS.....	59
ANEXO I: CUESTIONARIO INICIAL EN ESPAÑOL	59
ANEXO II: CUESTIONARIO INICIAL EN JAPONÉS	62
ANEXO III: NUESTRA PROPUESTA DE ANÁLISIS INICIAL EN ESPAÑOL.....	65
ANEXO IV: NUESTRA PROPUESTA DE ANÁLISIS INICIAL EN JAPONÉS	68
ANEXO V: GRÁFICA SOBRE EL SEXO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO.....	71
ANEXO VI: TABLA DE LAS EDADES DE LOS ALUMNOS	72
ANEXO VII: TABLA DE QUÉ OTRAS LENGUAS HABLAN	73
ANEXO VIII: TABLA DE POR QUÉ DECIDISTE EMPEZAR A ESTUDIAR ESPAÑOL	74
ANEXO IX: GRÁFICAS DE QUÉ NECESITAN MEJORAR MÁS	75
ANEXO X: TABLA Y GRÁFICA DE MEJORAR LA GRAMÁTICA.....	76
ANEXO XI: TABLA DE FRECUENCIA DE FLUIDEZ.....	77
ANEXO XII: GRÁFICAS DE QUÉ DESEAN SER CAPACES. DESTREZA ORAL.....	78
ANEXO XIII: GRÁFICAS DE QUÉ DESEAN SER CAPACES. DESTREZA ESCRITA.....	79
ANEXO XIV: TABLA DE QUÉ ES MÁS IMPORTANTE PARA LOS ALUMNOS EN ESPAÑOL	80
ANEXO XV: TABLA ACTIVIDADES PREFERIDAS POR LOS ALUMNOS.....	81
ANEXO XVI: TABLA DE CÓMO QUIEREN TRABAJAR EN CLASE.....	82
ANEXO XVII: GRÁFICO TRATAMIENTO DEL ERROR. ERRORES ORALES	83
ANEXO XVIII: GRÁFICO TRATAMIENTO DEL ERROR. ERRORES ESCRITOS	84
ANEXO XIX: TABLA DE CÓMO QUIEREN SER EVALUADOS.....	85
ANEXO XX: GRÁFICO HACER DEBERES	86
ANEXO XXI: EVALUACIÓN DE LA CLASE Y AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.....	87
ANEXO XXII: LYRICSTRAINING	90

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster propone un modelo protocolizado de actuación enfocado a ejercer de guía para futuros docentes de español como lengua extranjera (ELE) que deseen realizar un análisis de necesidades a sus alumnos nipones en el nivel universitario. En el primer capítulo se presenta el fundamento teórico sobre la que se sustenta esta propuesta, donde se elabora una aproximación al marco teórico del análisis de necesidades, además de una caracterización del alumno japonés y su contexto educativo. Posteriormente, se analizan las necesidades de alumnos nipones de ELE de la Universidad Tokai, cuyos resultados serán comentados y utilizados como punto de partida de la guía de actuación para futuros profesores de ELE en Japón que quieran llevarla a cabo.

PALABRAS CLAVE: Análisis de necesidades, Enseñanza centrada en el alumno, Español como Lengua Extranjera en Japón, Necesidades objetivas, Necesidades subjetivas.

ABSTRACT

The aim of this research paper is to put forward a protocolized procedure to guide future teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL) who wish to conduct a needs analysis with their undergraduate Japanese students. Firstly, we will introduce the theoretical framework for said assessment by making an approach to the needs analysis theory, as well as a brief summary of the Japanese educational system and the main characteristics of Japanese students. Afterwards, the results of the needs analysis conducted at Tokai University will be presented and used for the elaboration of a guide for future needs analysis to be carried out by SFL teachers.

KEY WORDS: Learner-centred teaching, Needs analysis, Objective needs, Spanish as a Foreign Language in Japan, Subjective needs.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo llevaremos a cabo un Análisis de Necesidades (en adelante, AN) de los aprendientes de Español como Lengua Extranjera (de ahora en adelante, ELE) en Japón, más concretamente de los alumnos nipones de ELE en la Universidad Tokai. Nuestro propósito será investigar cuáles son las necesidades reales de estos estudiantes para la posterior presentación de un protocolo de actuación que guíe a los profesores de español en Japón que deseen aplicar el AN a sus alumnos. Con este trabajo también esperamos, hacer hincapié en la importancia del AN y destacar los aspectos positivos que su realización tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en este caso del español.

Desde bien joven sentí mucho interés por la cultura nipona, así como por su idioma, ya que me fascinaban las diferencias que existen entre oriente y occidente. Por ello, en el curso académico 2016-2017 realicé una estancia en la Universidad de Waseda (Tokio, Japón), gracias a una beca de intercambio de la Universidad de Salamanca. Durante este período, empecé a trabajar como asistente de conversación en la Universidad de Seisen y, esporádicamente, como profesora de español e inglés en algunas academias de idiomas. Gracias a esta experiencia, pude observar que las motivaciones de mis alumnos para estudiar español, así como sus necesidades las motivaciones de mis alumnos para estudiar español así como sus necesidades comunicativas eran muy variadas, independientemente del perfil del alumno.

Según un estudio publicado por Ethnologue (2018), el español es el segundo idioma más hablado por nativos. La demanda actual de trabajadores que hablen más de una lengua, el gran número de hablantes nativos de español y la gran cantidad de países en los que se habla como idioma oficial o L2, podría haber impulsado que muchos estudiantes alrededor del mundo se decanten por este idioma, y Japón no es excepción. Aunque el idioma más estudiado en Japón como lengua extranjera es el inglés, en los últimos años también han

aumentado el número de aprendientes de español, que ha pasado de los 60.000 en 2005 (Cañas Campo, 2006) a los 100.000 en 2015 (Ramos Cuevas, 2015).

Este aumento de estudiantes de ELE ha puesto en evidencia la urgencia de buscar nuevos métodos que se adapten mejor a los alumnos y a sus necesidades comunicativas. Una de estas nuevas propuestas metodológicas es la realización del currículo centrado en el alumno. Resulta fundamental que, para conseguir que los cursos estén adaptados a los alumnos a los que van dirigidos, primero haya que averiguar cuáles son sus necesidades comunicativas, lo cual se consigue mediante la realización de un AN.

El AN es una herramienta que sirve para conocer lo que los alumnos quieren aprender, por qué y cómo. El AN ha sido ampliamente estudiado en el mundo anglosajón, especialmente para la creación de cursos con fines específicos (Long, 2005). El AN también ha tenido una gran importancia, sobre todo enfocado en las necesidades objetivas, dentro de ciertas instituciones como las academias, pero no se le ha dado la importancia que se merece dentro de una clase de español general. Por este motivo decidimos investigar el AN y centrar nuestro estudio en el contexto japonés, dada la demanda arriba mencionada.

El AN no es solo importante por lo dicho hasta ahora; también ayuda a mantener el filtro afectivo de los alumnos bajo y poder así proporcionar un ambiente propicio para su aprendizaje. El hecho de sentirse escuchados y participar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, influirá directamente en su percepción de ellos mismos como aprendientes y en la que tienen del profesor. De este modo, pueden ser más conscientes de su importancia dentro de dicho proceso. Así dejarán de ser meros recipientes de información con un papel totalmente pasivo en las clases, y desmitificará la posición del profesor como figura inalcanzable y lejana a sus intereses. Además, cuando los alumnos se sienten parte de su proceso de aprendizaje y escuchados, crean un vínculo con los profesores que puede ejercer

un impacto positivo en la motivación de los discentes (Sánchez Mena, 2014; Moreno Rodríguez, 2017).

Gracias al AN los alumnos podrán transmitirle al profesor, tanto de manera explícita como implícita, los temas que quieren tratar, pero también los que quieren evitar en la clase. Conocer esta información parece esencial si el objetivo es motivar a los alumnos y que se sientan cómodos en clase. Los temas que es mejor no tratar en clase están indudablemente relacionados con el grupo sociocultural al que pertenezcan los alumnos, como desarrollaremos en capítulos posteriores. Existe, por tanto, una especial necesidad de la realización del AN cuando la cultura de origen de los alumnos y la cultura del idioma que se les enseña, así como del que lo enseña, son muy distantes, como es el caso de la enseñanza de ELE en Japón.

Uno de los objetivos de este trabajo será el de concederle el lugar que le corresponde al AN en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del español en Japón y su aplicación a las clases de ELE. Con este motivo hemos trazado los siguientes objetivos generales:

- Elaborar una aproximación al marco teórico del AN.
- Realzar la importancia del AN en la enseñanza de ELE.
- Definir las características generales de los alumnos nipones.

Además, también pretendemos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el contexto educativo de los sujetos de estudio.
- Investigar, mediante un cuestionario, las necesidades subjetivas reales de los alumnos de ELE japoneses en el contexto de Japón.
- Averiguar las necesidades de aprendizaje de los alumnos estudiados, así como las dinámicas de clase y formas de evaluación preferidas por nuestra muestra.

- Realizar un modelo protocolizado de actuación para la elaboración de futuros AN en el ámbito de ELE en Japón.

Por todo lo señalado anteriormente, optamos por el estudio del AN ya que consideramos que es una herramienta muy útil, aunque aún habrá que profundizar más sobre ella, ya que debería utilizarse para mejorar los currículos que se están siguiendo actualmente en las universidades japonesas. Para esto, es importante que los docentes sean conscientes de la importancia y el impacto que tienen la forma de enseñar y el qué enseñar en el proceso de aprendizaje de los discentes.

Para lograr los objetivos mencionados anteriormente este Trabajo Fin de Máster se ha dividido en tres bloques. En el primer capítulo se ha elaborado una aproximación al marco teórico del AN. Además, en este capítulo, se ha realizado una caracterización del alumno japonés, donde se explican algunas de sus características y de los comportamientos que podrían esperarse en una clase de ELE en Japón. Para lograr esto, también se han presentado algunas características de su contexto educativo.

El segundo capítulo, que gira en torno a la investigación realizada a los alumnos de ELE nipones de la Universidad Tokai, se divide en dos áreas temáticas: la realización y justificación del cuestionario realizado y el análisis de los datos obtenidos. En el primer caso se explica cómo se llevó a cabo, tanto en lo referido a la redacción como al momento en el que los alumnos lo cumplieron, además de la justificación de la elección de los ítems investigados y de la redacción de las preguntas seleccionadas.

Por último, en el capítulo final, se presentará una guía protocolizada de actuación para la elaboración de futuros AN por parte de profesores de ELE en Japón, basándonos en la teoría presentada en el primer capítulo y los resultados obtenidos en el cuestionario realizado en el segundo capítulo.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentaremos las bases teóricas sobre las que se sustenta el análisis de necesidades (AN) para, posteriormente, describir qué es el AN y qué mide. Incluye, así mismo, la evolución del constructo a lo largo de las últimas décadas. Después de esto, argumentaremos la urgencia de su uso en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Por último, nos centraremos en el contexto japonés, donde presentaremos algunas de las características de su sistema educativo y de sus estudiantes, así como la situación actual de la enseñanza de ELE.

1.1. BASES TEÓRICAS

La psicología educativa tiene un papel cada vez más importante dentro de la educación y la enseñanza en general. Durante los últimos siglos, esta rama de la psicología ha centrado su interés en el estudio y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en buscar la forma más efectiva de enseñar y motivar a los alumnos, describir el rol que tienen los individuos dentro de una clase, investigar el ambiente donde se produce el aprendizaje y las mejores maneras para enseñar a los alumnos a ser individuos críticos (Williams y Burden, 1997). La importancia que la psicología ha tenido en la enseñanza, y más concretamente en la enseñanza de idiomas, es innegable, desde las ideas y teorías de Skinner a Vygotsky, entre muchos otros.

Cuando Williams y Burden (1997) intentan explicar cuál es el objeto de estudio de la psicología educativa, señalan el problema de equiparar aprendizaje y educación. Para ellos muchas de las actividades que tienen lugar en el colegio no son necesariamente *educativas*, ya que no tienen ningún valor para la vida del estudiante. Por esto Bruner (1960) defiende que cualquier asignatura impartida en el colegio debería ser de algún valor para los alumnos cuando sean adultos o hacerles mejores personas. El incumplimiento de alguna de estas dos premisas por parte de una asignatura significará que es de poca utilidad, por lo que deberá

eliminarse del currículo. El problema de este pensamiento es que no concibe la posibilidad de aprender por el deseo de aprender, además de negar la relevancia del aprendizaje en el presente del alumno (Williams y Burden, 1997). A pesar de que esta noción de lo que es una asignatura útil para el alumnado es demasiado absoluta, parte de una premisa compartida por varios autores, como Castellanos Vega (2010), Bruner (1960) Long (2005), Munby (1978), Rogers (1969), West (1994) o Williams y Burden (1997), entre otros: lo que se enseña debe *ser útil* para el alumno y que lo *perciba* como tal.

Además, tanto Rogers (1969) como Williams y Burden (1997) insisten en que, si los estudiantes son meros receptores de información y no toman un rol más activo, no aprenderán de manera tan efectiva y duradera, por lo que hay enseñar a *aprender a aprender*. La importancia de ser consciente del propio proceso de aprendizaje ha llevado a que, entre los objetivos del Plan Curricular del Instituto Cervantes ([PCIC], 2006), se encuentre el de “el alumno como agente social”. En dicho objetivo explican su relevancia y muestran cómo aplicar algunas herramientas del AN para facilitar que sean más autónomos.

Otro elemento que se debe tener en cuenta es que el aprendiente debe percibir que el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje es seguro, ya que de lo contrario este proceso no será efectivo (Maslow, 1943). En esta línea estaría también la hipótesis del filtro afectivo de Krashen y Terrel (1983), según la cual los sentimientos o la actitud del discente, entre otros factores emotivos y anímicos, del discente influyen en dicho proceso, tanto de manera positiva como negativa.

Además de esto, los profesores también deben ayudar al alumno a convertirse en un hablante intercultural, como el Marco Común Europeo de Referencia ([MCER], 2001), y el PCIC (2006) recogen entre sus objetivos. Esto se debe a que, cuando aprendemos otro idioma, también se experimenta un proceso de adaptación paulatino a la cultura de la lengua meta, lo que podría acarrear ciertos cambios en la percepción del yo –por parte del

estudiante– y en sus patrones de actuación, para acercarse más a los propios de la sociedad de la lengua que se está aprendiendo (Gardner, 1985).

Es decir, para conseguir que la enseñanza sea más efectiva, deberá ser personalizada, para atender a las necesidades concretas de los discentes a los que va dirigida y para motivarlos. Para que el profesor lo consiga con éxito, primero deberá conocer las necesidades, creencias y preferencias de sus alumnos. Esto se consigue mediante un AN.

1.1.1. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES.

El AN es una herramienta didáctica usada para el diseño y la creación de un currículo centrado en el alumno. Se utiliza con el objetivo de provocar el diálogo entre alumno y profesor (Nunan, 1988). De este modo, los estudiantes forman parte de su propio aprendizaje y aprenden lo que realmente quieren y necesitan, en lugar de que les sea impuesto por el profesor o la institución en la que estudien. Esto quiere decir que la programación del curso debe ser adaptada a cada clase y aprendientes, para tratar de responder a las necesidades o demandas de cada individuo y clase concreta. Como Campo (2004) señala “A pesar de que como concepto pueda parecer relativamente nuevo, el análisis de necesidades se ha venido realizando informalmente desde siempre (...) [por los] buenos profesores (...) [para] averiguar cuáles eran los puntos específicos que sus estudiantes necesitaban aprender” (p.5).

Según Nunan (1988), a partir de la década de los 70 el AN empezó a tener una presencia más intensa, ya que lo utilizaban las instituciones durante el proceso de realización de los planes curriculares de idiomas. Nunan relaciona este hecho con la aparición de los primeros proyectos del Consejo de Europa, predecesores del MCER (2001), en cuyos documentos el AN se utiliza al principio del proceso de planificación de un *syllabus*. Richards (1984), en cambio, atribuye su auge al ambiente político de cambio, que exigía a los programas centrarse en la importancia y pertinencia de lo que se enseña. Defiende, así

mismo, que el aumento de su uso en los siguientes años ha sido gracias a ostentar un peso mayor dentro de las corrientes pedagógicas y psicológicas.

Por su relación con la metodología, el AN ha sido muy relevante en ciertos ámbitos de la enseñanza de idiomas. Ha ocupado un lugar especialmente importante en el desarrollo curricular de los cursos de lenguas específicas, como hemos mencionado anteriormente. Además, la utilización del AN también ha experimentado un aumento gracias a la proliferación de las instituciones educativas privadas que consideran al alumno como *cliente* y a la lengua como *objeto que hay que vender*. Dentro de este tipo de instituciones se empezó a ver el uso del AN como una forma de mejorar sus porcentajes de éxito, al ser capaz de suplir las necesidades de los alumnos y atraer más clientes a esas academias (Campo, 2004).

Para explicar qué es en profundidad un AN empezaremos desarrollando qué mide y qué datos se pueden obtener de él, ya que no existe una definición precisa y universal para expresar lo que son las *necesidades* en sí mismas (Castellanos Vega, 2010). Gracias a la realización de un AN se pueden obtener datos pertenecientes a las necesidades de nuestros alumnos, que usaremos para realizar un currículo centrado en ese grupo concreto (Campo, 2004). Esa información reflejará lo que los estudiantes quieren aprender, así como otros datos relativos a varios factores que influyen directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, lo cual desarrollaremos a lo largo de este capítulo.

Como hemos mencionado anteriormente, los datos recogidos por el AN responden a dos tipos de necesidades del alumnado: las necesidades objetivas y las subjetivas. Hasta ahora, el análisis de necesidades objetivas ha sido el más practicado por profesores e instituciones académicas. Nunan (1988) define el análisis de las necesidades objetivas como el estudio de las situaciones comunicativas a las que los alumnos tendrán que enfrentarse. De dichos estudios derivarán las especificaciones de contenido que se van a estudiar en el

curso, que no tienen que ser necesariamente consultadas con los alumnos. Por otro lado, las necesidades subjetivas son propias, características y representativas únicamente de nuestro grupo de alumnos. Por este motivo solo podrán ser obtenidas mediante un análisis de las necesidades individuales de los estudiantes meta. Este análisis deberá realizarlo el propio profesor para poder adaptarse a ellas.

Debido a que el AN es la suma de las necesidades subjetivas y objetivas podemos afirmar que, a través de los datos obtenidos podemos conocer: el nivel que tienen al comenzar el curso, su edad, el nivel que quieren alcanzar, el propósito de su estudio, sus maneras preferidas de aprender, las situaciones a las que tendrán que enfrentarse, qué destrezas creen que necesitan mejorar y en qué se quieren enfocar más; además de sus gustos, inquietudes, dinámicas de clase con las que se sienten más cómodos, entre otros factores. También se pueden añadir preguntas para tener en cuenta la sensibilidad o la cultura de los alumnos, los intereses específicos de nuestros estudiantes, el motivo de estudio de esa materia, las actividades y la metodología que prefieren o cómo quieren que el profesor trate el error, entre otros. Es decir, los resultados obtenidos de un AN describen:

- La situación meta a la que nuestros estudiantes deberán enfrentarse.
- Las necesidades intrínsecas de los discentes.

Los AN no deben ser realizados únicamente al comienzo del curso. Se trata de un diálogo entre profesor y alumno por lo que debe realizarse varias veces durante el curso, por ejemplo, a modo de consulta. De esta manera podrán evaluar el método que se está siguiendo en las clases o si están contentos con la dinámica elegida, para que el profesor pueda obtener *feedback* y, si fuera necesario, cambiar lo que no funciona (Nunan, 1988; Long, 2005; Campo, 2004; Martel Trujillo, 2013).

Por todo lo anterior, el AN ha sido crucial para la elaboración de los currículos centrados en el alumno y para ayudar en el proceso de *aprender a aprender*. En los últimos

años se ha destacado mucho la importancia de que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje, lo monitoricen y reflexionen sobre el mismo para llegar a ser más efectivos. Esta necesidad también se ha visto acrecentada en los últimos años debido a la redacción del MCER, por el Consejo de Europa, en el año 2001.

El MCER (2001) en el que se basan muchos cursos de lenguas regladas, tanto de idiomas pertenecientes a países de la Unión Europea como de otros continentes, destaca la relevancia de que los alumnos sean partícipes de su propio aprendizaje y sean aprendientes autónomos. Por este motivo muchas instituciones, como el Instituto Cervantes, han añadido, entre los objetivos de su propio plan curricular, el PCIC (2006), también el de *aprender a aprender*.

Por tanto, consensuar lo que se va a impartir en las clases y la forma en la que se hará mediante un AN inicial impulsa a los discentes a convertirse en aprendientes más autónomos. De este modo, además, se les puede ayudar a que sean más independientes durante su proceso de aprendizaje y sean capaces de tomar parte en él. A los alumnos japoneses, como ya discutiremos más tarde, no se les ha acostumbrado a tomar un papel activo en su aprendizaje, por lo que, en su caso, es especialmente importante.

De igual manera, consultar con los alumnos, y estos sentirse escuchados, acercará la figura del profesor y del aprendiente. Al romper de este modo la barrera entre ambos, propiciará que su filtro afectivo se mantenga bajo y sean más receptivos a la información. Así mismo, gracias a la realización del AN se podrán detectar las actividades o dinámicas que pueden afectar de manera negativa a los alumnos.

En el epígrafe anterior hemos ahondado en la relevancia de que los alumnos sientan que lo que estudian es útil para asimilar el conocimiento de manera eficaz. Sin embargo, como avisa Campo (2004), “La percepción que uno tiene de sus necesidades no

siempre va a ser la del profesor o la de la persona que esté realizando la programación, lo que tiene una gran influencia en la motivación” (p.12), lo cual, como esta misma autora explica, puede hacer que el alumno se sienta forzado y reaccione, “(...) en el caso de los estudiantes japoneses, durmiéndose o jugando con el teléfono móvil” (p.12).

Tal como se expone en Long (2005), uno de los mayores problemas de la enseñanza de idiomas es que se intenta abarcar demasiado o se realiza teniendo en mente el perfil del alumno *ideal*. En un intento por evitar esto, algunos profesores han optado por utilizar los datos de los AN de otros trabajos y aplicarlos a su propia muestra. Sin embargo, esto no da resultados debido a que la información obtenida del AN de un grupo definido no es extrapolable al resto. Aunque las dos muestras posean características comunes, las necesidades objetivas y subjetivas pueden variar demasiado como para poder usar los resultados como *universales* (Long, 2005).

Como desarrollaremos en los siguientes capítulos, en el caso de los estudiantes nipones es especialmente importante tener en cuenta su cultura de procedencia. Además, dependiendo del país, la percepción que tienen los nativos de la enseñanza podría cambiar, especialmente entre países que se encuentran en diferentes continentes.

Según Moreno (2004) hay seis maneras de conocer las necesidades de los discentes. En la siguiente lista se ha añadido una más sacadas de Long (2005) y se han clasificado en formales e informales:

Tabla 1

Métodos para conocer las necesidades de los alumnos

Formales	Informales
Las pruebas de clasificación	La observación en clase
Las pruebas de nivel	Las entrevistas
Los cuestionarios	El diálogo, las conversaciones y los debates
	El diario del profesor y del alumno

Tabla de creación propia

1.1.2. LA EVOLUCIÓN DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES.

Debido al alcance de este trabajo haremos un breve análisis de la evolución que ha surgido en el AN, basándonos especialmente en el trabajo de West (1994). A pesar de que, Castellanos Vega (2010) atribuye el primer uso del AN a un profesor de inglés en la India en los años 20, Nunan (1988) y West (1994) afirman que, aunque fue una herramienta usada en la enseñanza para adultos anteriormente, no empezó a usarse de manera formal en la enseñanza de idiomas hasta la década de los 70.

En un principio se utilizaba especialmente para los cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE), concretamente de Inglés con Fines Ocupacionales (IFO), para pasar a cursos de Inglés con Fines Académicos (IFA) y a cursos centrados en los alumnos. Más adelante, empezó a utilizarse también en las clases de inglés general gracias a que otros trabajos académicos, como el de Munby (1978), destacaron la imperiosidad de realizar un AN para poder adaptar el *syllabus* a las necesidades de las situaciones meta. Durante este proceso de cambio, se produjo también una modificación en el foco de atención y el nivel de profundidad (West, 1994). A modo de síntesis, West (1994) divide la evolución del AN en cuatro fases en las que incluye la década, a qué curso se aplicaba y en qué se enfocaba:

- Principios de la década de los 70: aplicado a IFE, concretamente a la enseñanza de IFO. En este momento solo se estudiaba la situación meta.
- Finales de la década de los 70: aplicado a cursos de IFE, en este caso también para cursos de IFA. Aún en esta década se analizaba únicamente la situación meta.
- Durante la década de los 80: el uso del AN se extiende también a los cursos de lengua inglesa generales. Empiezan a analizarse las deficiencias de los alumnos y sus estrategias. Se empieza a prestar atención a los elementos ajenos que pueden influir en el proceso de aprendizaje, aunque sea de manera indirecta, como la

cultura, la hora de la clase, los materiales, etc. Es en esta década cuando comienzan las auditorías lingüísticas por parte de las empresas.

- Principios de la década de los 90: el AN vuelve a ser aplicado, con una presencia especialmente importante para el IFE, por lo que el estudio de la selección de materiales gana importancia.

A pesar de que West (1994) ha decidido separar su evolución por décadas, la realidad es que el AN se ha venido realizando desde los comienzos de la enseñanza de idiomas, aunque fuera de una forma intuitiva e informal. Aun así, muchos autores coinciden en que el AN ha ido ganando fuerza gracias al Consejo de Europa (West, 1994) y los documentos que de esta institución han emergido y que han servido como precedentes del MCER (2001) y, en el caso del español, del PCIC (2006).

Posteriormente, con el auge de los currículos centrados en los alumnos, empezó a diferenciarse entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas, como aparece en el diccionario de términos del Instituto Cervantes (2019). Brindley (1989) atribuye el auge de dicha separación a otros autores de la década de los 80 como Holec, Richterich o Coste. Basándonos en esta clasificación, como hemos argumentado anteriormente, nuestro análisis se enfocará sobre todo en las *necesidades subjetivas* de los alumnos.

1.1.3. LA URGENCIA DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES.

Como ya se señaló en las primeras páginas de esta investigación, el papel de los idiomas dentro del mundo laboral es cada vez más importante. A pesar de que el inglés ha sido la lengua preferida para las comunicaciones internacionales, el español es ahora el segundo idioma con más hablantes nativos del mundo (Ethnologue, 2017) y es hablado en muchos países de diferentes continentes, por lo que cada vez está ganando más peso en el ámbito internacional. Como consecuencia, las escuelas de idiomas han experimentado un aumento del número de alumnos que se embarcan en el estudio de una lengua extranjera.

Estas instituciones, generalmente, realizan una prueba de nivel antes de comenzar el curso para poder decidir en qué nivel colocar a sus aprendientes. Otro criterio muy utilizado para la distribución de los alumnos en diferentes clases es su perfil. Normalmente, agrupan a los alumnos basándose en su edad, nacionalidad y primera lengua. En el caso de las escuelas privadas, también tienen en cuenta otros factores para conseguir más matriculados o *clientes* Campo (2004), como la disponibilidad de horarios de los alumnos, por lo que muchas veces los datos anteriores son supeditados a este. Sin embargo, no es común que estas instituciones estudien las necesidades subjetivas de sus alumnos, lo que deriva en cursos que podrían no ser adecuados para todos los alumnos.

Como ya se ha explicado con anterioridad, el AN ayuda a que los alumnos se sientan escuchados. Los alumnos sentirán que tienen un papel más importante en las decisiones que se tomen dentro del curso. Además, si se hace un consenso sobre los temas que se tratarán en las clases, se fomenta la participación, ya que se tratarán temas que son de su agrado. Evidentemente no se puede construir un curso entero solo en lo que los alumnos quieren aprender: hay que tener en cuenta también lo que *deben* aprender.

Es posible que, a pesar de la realización de un AN y de haber adaptado el currículo, haya clases o temas que deben enseñarse y que los alumnos no encuentren entretenidos o de su agrado. Lo que la utilización del AN pretende es que se tenga en cuenta las preferencias de los alumnos, pero el currículo lo deben decidir ambas partes (Nunan, 1998). En este punto es esencial no olvidar que, mediante el AN, los alumnos estarán también expresando sus opiniones y *creencias*. Por este motivo, es posible que sus creencias sobre el aprendizaje entren en conflicto con las necesidades percibidas por el profesor y la metodología que ha decidido tomar para solventarlas. Aun así, conocer estas creencias puede servir al profesor para guiar a los alumnos y permitir que estas creencias cambien. Ello también ayudaría a

que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y sean más conscientes de él, facilitando que adopten en un futuro un rol más activo.

Es más, gracias a la realización de un AN, el profesor puede conocer mejor las convenciones sociales del contexto cultural de los alumnos, lo que le permitirá adaptarse a las costumbres y convenciones sociales existentes. Además, los resultados obtenidos podrán usarse posteriormente por el profesor para mostrarles las diferencias culturales a aquellos que quieran estudiar en el país de la L2 o LE. En consecuencia, se podría conseguir despertar la sensibilidad de los alumnos y llamar su atención sobre las diferencias culturales, que es otro de los objetivos marcados en el PCIC (2006).

Se ha argumentado mucho en favor de que los alumnos reciban *feedback* por parte del profesor; sin embargo, podría parecer que el caso contrario se ha quedado en el olvido. Nunan (1988) expone la importancia del diálogo continuado entre profesores y alumnos debido a que tanto las necesidades como las preferencias de los alumnos pueden modificarse a lo largo del curso. Esto quiere decir que los profesores deben consultar a los alumnos durante el curso, para revisar el currículo diseñado tras el AN inicial. Asimismo, con ese *feedback* también puede comprobar si el método utilizado es el correcto y que funciona.

Por lo tanto, podemos concluir que la necesidad de utilizar el AN viene dada por: la falta de adecuación de los cursos de ELE a los alumnos a los que va dirigido, la necesidad de fórmulas para que los alumnos expresen su opinión y deseos para el diseño del curso –y que sea tomada en cuenta–, y su utilidad para conseguir muchos de los objetivos plasmados en el PCIC (2006). Además, como hemos argumentado en este mismo capítulo, gracias a la realización de un AN se pueden responder las necesidades individuales de los discentes, por lo que se enseñará de manera más eficaz y el ambiente de la clase mejorará.

1.2. EL CONTEXTO EDUCATIVO

Como ya se ha comentado anteriormente, el contexto educativo en el que se realiza el AN incide directamente en los resultados que se van a obtener. No solo depende del tipo de institución en la que se lleve a cabo; también influye el contexto geográfico y sociocultural. Es decir, el sistema educativo en el que se han formado los alumnos objeto de análisis, su cultura y sus experiencias previas en la enseñanza de idiomas, van a afectar directamente en sus creencias sobre el aprendizaje de idiomas, la metodología que prefieren, su comportamiento en el aula y su relación con el profesor (Campo, 2004).

Por este motivo comenzaremos explicando brevemente cómo es el sistema educativo japonés, qué tipo de estudiantes acoge y cuáles son sus características. Después, analizaremos la situación actual del estudio de segundas lenguas y la enseñanza de ELE en Japón.

1.2.1. LA EDUCACIÓN EN JAPÓN.

El sistema educativo de la enseñanza obligatoria en Japón no difiere demasiado del sistema español. Está dividido en educación primaria y educación secundaria. Los alumnos estudian seis años de educación primaria, desde los 6 hasta los 12 años, y tres de la escuela secundaria, de los 13 a los 15 años (Muñoz Sanz, 2014). Después de la educación secundaria obligatoria tienen el equivalente al bachillerato español, donde estudian de los 16 a los 18 años para preparar las pruebas de acceso a instituciones de enseñanza superior. Cuando han terminado la enseñanza secundaria obligatoria y los dos años posteriores, los alumnos japoneses que deseen continuar sus estudios en una universidad, deben realizar exámenes en cada institución a la que quieren acceder.

En Japón es más importante el prestigio de la universidad en la que han estudiado que la titulación que han obtenido, ya que su estatus social depende de la universidad en la que ingresaron. Por este motivo los alumnos japoneses desean entrar en universidades

famosas, preferiblemente prestigiosas, por lo que tienen que estudiar mucho para poder conseguirlo (Martínez Martínez, 2004). Los alumnos que quieran entrar en una universidad de renombre empezarán a prepararse desde una temprana edad, y aun así muchas veces no lo conseguirán. La dificultad de estos exámenes obliga a muchos alumnos a presentarse en repetidas ocasiones antes de poder acceder a la universidad que desean.

Esta obsesión también se debe a que asistir a una universidad que esté considerada para gente *con mayores capacidades intelectuales*, por la dificultad que supone acceder a ella, se traduce en un trabajo con un salario alto y, por ende, una buena vida (Fuiji, 1994). También es importante señalar que, en Japón, normalmente, cuando entran en una empresa, el trabajo que consiguen es de por vida, hasta su jubilación. Por todo lo dicho anteriormente, es imposible negar la importancia de entrar en una buena universidad para conseguir un buen trabajo en Japón.

Una vez han conseguido pasar los exámenes de acceso, y la presión y el estrés disminuyen, los alumnos se relajan. En la universidad ya no les exigen tanto esfuerzo (Martínez Martínez, 2004) por lo que su concepción de lo que es la universidad y lo que estudiar en ella supone es diferente a la española. Muchos autores coinciden en definir estos cuatro años como una especie de descanso entre los años que han estudiado para entrar a la universidad y los años que después dedicarán a trabajar para una empresa (Fuiji, 1994; Martínez García, 2008; Martínez Martínez, 2004, Campo, 2004). Además, estos autores creen que este período también es un momento para que los estudiantes puedan establecer las relaciones sociales que anteriormente no pudieron forjar por falta de tiempo; esto lo hacen, por ejemplo, en los círculos o clubs, así como en el trabajo a tiempo parcial. El papel de la universidad en Japón, como señala Campo (2004), no es tanto el de proporcionar conocimientos que utilizarán durante su vida laboral, sino en proveer a los alumnos de tiempo y espacio para que crezcan como personas y maduren.

Para poder entender la diferencia entre la concepción japonesa y la europea –o americana– de lo que debería ser la universidad, también hay que destacar el impacto que el descenso demográfico y la baja natalidad de Japón en las últimas décadas ha tenido en las instituciones educativas. Al haber un menor número de nacimientos, y por ende de jóvenes, la universidad ha visto cómo ha decrecido sustancialmente el número de estudiantes, así como las solicitudes para realizar el examen de ingreso (Campo, 2004). La mayoría de las universidades japonesas son privadas y dependen del número de estudiantes que tengan, ya que más de la mitad de su financiación es gracias al pago de las matrículas de sus estudiantes. Las universidades privadas no tan prestigiosas deben competir entre ellas para conseguir alumnos y financiación, por lo que cada vez hacen el examen de acceso más fácil y un currículo más atractivo (Campo, 2004). Este cambio en el currículo estaría relacionado con la concepción, anteriormente mencionada, del estudiante como cliente y de la lengua –o el curso– como producto.

Los alumnos nipones suelen buscar –y encontrar– trabajo antes de acabar la universidad. El cuarto año de carrera lo dedican a buscar empleo activamente, por lo que muchas veces faltan a clase debido a sus entrevistas de trabajo. Por este motivo, muchos alumnos de cuarto, aunque no asistan a las clases optativas ni se presenten a los exámenes, al final del cuatrimestre son aprobados. Esto repercute directamente en la motivación de los estudiantes, quienes se preguntarán el significado de esforzarse en asignaturas optativas, como podría ser el español, si van a poder pasar el curso sin demasiado esfuerzo.

1.2.2. EL ESTUDIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN JAPÓN.

Durante muchas décadas Japón optó por cerrar sus fronteras a las influencias extranjeras. En consecuencia, se alienó del resto del mundo, y conservó así, casi intactas, su lengua y su cultura. No fue hasta mediados del siglo XVII cuando decidió cambiar esta política permitiendo que entrasen extranjeros al país, con sus culturas y lenguas respectivas.

Así empezó el país a tener contacto con el exterior y se comenzaron a estudiar idiomas extranjeros. Desde entonces el inglés, como en la mayoría de los países, es el idioma más estudiado como lengua extranjera.

En el archipiélago nipón se estudia inglés desde una temprana edad al igual que en la mayoría de los países del continente asiático. Aun así, en los exámenes oficiales americanos de inglés, llamados TOEFL, obtienen resultados bastante peores que la mayoría de los países de Asia. Según los resultados de los exámenes TOEFL recogidos por *Educational Testing Service* (2018), en el año 2017 Japón fue el país con peor puntuación en la producción oral de Asia y uno de los peores del mundo. Esta puntuación solo fue igualada por algunos alumnos de ciertos países del continente africano. Estos datos además muestran que también tuvieron unos resultados considerablemente bajos en el resto de las destrezas. Si se observa la puntuación total obtenida por los japoneses en el examen en general, y su producción oral en particular, se podría llegar a la conclusión de que estos datos están reflejando el problema que existe actualmente en la enseñanza de idiomas y su metodología en el sistema educativo japonés.

Normalmente, el primer contacto que tienen los estudiantes nipones con una LE es en el instituto. El problema es que “Durante el instituto, la enseñanza de una LE está orientada a aprobar el examen, no a que los estudiantes aprendan inglés (...)” (Martínez García, 2008). El efecto que esto tiene en los estudiantes es considerable dado que la mayoría de ellos no aprenden más lenguas antes de comenzar la universidad, por lo que la forma en la que se les enseña el inglés influye directamente en su percepción sobre cómo aprender otra LE. A pesar de que estamos hablando de cómo les imparten las clases de inglés, esta forma de enseñar se podría extrapolar al resto de asignaturas, lo que incide directamente en sus formas favoritas de aprender y sus dinámicas preferidas, así como en su concepción del *buen profesor*.

Puesto que estas clases están orientadas a que los alumnos aprueben los exámenes de acceso a la universidad, únicamente se les prepara para realizar las tareas que en dichas pruebas les van a calificar: su capacidad para decidir cuál es la forma gramatical correcta y su habilidad para traducir. En estos exámenes no hay prueba de producción ni comprensión oral, por lo que no se enfocan en ellas durante las clases. Además, estos exámenes normalmente son de selección múltiple o respuestas cortas, en el caso de las traducciones; por lo que tampoco se da importancia o espacio a la producción escrita. Esto hace que la metodología seguida para enseñar inglés durante la enseñanza obligatoria sea de gramática-traducción y las clases se impartan en japonés. Además, de este modo, los estudiantes creen que “(...) estudiar para el examen es más necesario que hacerlo para aprender, lo que a su vez perpetúa unas pautas de conducta de aprendizaje nocivas (...) (Campo, 2004, p. 26)”.

Parece ser que el gobierno japonés se ha percatado de los problemas que esto acarrea, por lo que quieren cambiar el método seguido para impartir las clases de idiomas en la enseñanza obligatoria. A partir de ahora pretenden implantar el estudio del inglés desde niveles más tempranos (Torikai, 2018). El problema es que, si no modifican el modelo de examen, considerado por varios autores la raíz del problema (Torikai, 2018; Fuiji, 1994; Martínez García, 2008), es muy probable que continúe la situación actual.

1.2.3. LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN.

Por norma general, los japoneses no empiezan a estudiar español hasta después de los 18 años, y lo hacen en instituciones privadas, como: academias, el Instituto Cervantes o la universidad. Las escuelas privadas normalmente enseñan más de una lengua, como el inglés, el francés, el coreano o el chino, y suelen estar más orientadas hacia la enseñanza a adultos. A estas academias suelen ir trabajadores, después de terminar su jornada laboral, amas de casa y jubilados, aunque también hay algunos estudiantes.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la concepción de lo que es la universidad y lo que en ella debe hacerse es diferente a la europea, por lo que hay un número de créditos mínimos de su rama de estudios que los alumnos deben superar para conseguir graduarse. También pueden optar por una cantidad considerable de créditos de libre elección. Por este motivo, a diferencia de la situación actual en España, los estudiantes de carreras pertenecientes a ramas muy diferentes también pueden cursar clases de ELE como optativa. Muchos de estos alumnos, también estudian en el Instituto Cervantes con el propósito de obtener una acreditación de idiomas.

Por la situación de la enseñanza de idiomas expuesta, resulta imprescindible la realización de un AN, independientemente de la institución en la que se realice. Por el hecho de que el perfil de los alumnos, así como sus necesidades comunicativas serán completamente radicales entre sí, independientemente de la institución en la que se matriculen, será necesaria la realización de un AN para adaptarse al grupo meta.

1.2.4. LOS ESTUDIANTES JAPONESES.

Como se ha argumentado anteriormente, los estudiantes universitarios japoneses no suelen tener demasiadas dificultades a la hora de superar los créditos de la carrera. La universidad es un momento para estudiar lo que les gusta, aunque no sea a lo que luego se vayan a dedicar, debido a que, cuando empiecen a trabajar, la empresa les enseñará a realizar su trabajo. Debido a ello, es posible que los estudiantes experimenten escogiendo clases por curiosidad, y no guiados por un interés real.

Por el contexto sociocultural y educativo específico de los estudiantes japoneses, expuesto en páginas anteriores, podemos concluir que estos estudiantes tienen ciertas características que les podrían diferenciar de los de otros países. Para que podamos entender mejor a qué tipo de alumnos estudiaremos, comenzaremos explicando brevemente algunas

de las características más significativas de los estudiantes nipones, que será necesario conocer cuando se interpreten los datos o se haga una propuesta didáctica.

Como en este mismo trabajo se quiere mostrar, cada alumno es único y se comportará de manera diferente a sus compañeros, aunque su contexto educativo y sociocultural sea el mismo. Por tanto, sería mejor considerar estos patrones como *tendencias generales* o comportamientos que *podríamos* esperar en un aula de ELE con alumnos japoneses. Las siguientes características han sido extraídas de las descripciones que han hecho algunos autores como Martínez García (2008), Martínez Martínez (2004), Campo (2004) y Minguet Burgos y Morales Cabezas (2015) de los alumnos japoneses.

- **Tienen una actitud pasiva en clase.** En la cultura japonesa es muy importante la jerarquía en las relaciones sociales; por esto mismo los roles del profesor y del alumno en las clases japonesas están muy marcados. El papel del profesor es el de dar información, que es incuestionable, y el del alumno, recibirla. Por ello muchas veces los alumnos no contestan cuando se les pregunta en clase ya que “(...) al no responder, asumen su rol de aprendices dentro de la jerarquía educativa, donde los alumnos no deben proporcionar respuestas, sino que estas deben provenir del profesor” (Minguet Burgos y Morales Cabezas, 2015, p.703). Además, muchos de los autores anteriormente mencionados también llaman la atención sobre la cantidad de alumnos que se duermen en sus aulas. Esto conlleva que, especialmente para profesores que provienen de otras culturas, pueda parecer que están cometiendo algún error y no están consiguiendo motivar al alumnado (Martínez García, 2008).
- **No dan su opinión ni les gusta hablar de su privacidad.** Los alumnos japoneses normalmente, a diferencia de los europeos, no quieren hablar de los lugares específicos en los que viven o sobre sus familias, así como dar su opinión en un

debate (Sauras, 2013). Hay que tener en cuenta que los alumnos nipones pertenecen a una cultura de grupos, donde lo importante es la sociedad y el ambiente dentro de esta, no el individuo. De este modo no quieren destacar ni dar su opinión, porque puede afectar a otros o crear rechazo dentro del grupo. Además, no suelen querer que los demás sepan dónde viven o a qué se dedican sus padres para no revelar su poder adquisitivo. Debido a esto, las actividades donde se les pregunta por su familia o por el lugar en el que viven, no funcionan, así como los debates, aunque, desde el punto de vista europeo, fueran sobre temas banales.

- **Consultan sus respuestas con otros alumnos antes de contestar al profesor.**

Por el terrible miedo al error que sienten los alumnos japoneses, así como por su deseo de pertenecer a un grupo, cuando el profesor les pregunta directamente, estos suelen consultar sus respuestas con los compañeros. Contestarán solo cuando hayan llegado a un consenso, evitando así que, en caso de que se equivoquen, el fallo sea *suyo*, sino que la totalidad del *grupo* se habrá equivocado. Como Campo (2004) expone, los alumnos nipones “(...) se han educado en un sistema que premia la respuesta correcta y castiga el error” (p. 39) por lo que no quieren que el error cometido sea solamente *suyo*.

- **No preguntan dudas.** Por norma general, en España, por ejemplo, los alumnos suelen preguntar a sus profesores cuando no entienden algo. Esto, debido a lo explicado en los puntos anteriores, no pasa en Japón. Los alumnos sienten que están rompiendo con su papel como aprendientes al enfocar la atención en ellos. Además, recibir las miradas del resto de compañeros de la clase, también les hace sentir incómodos

- **Necesitan saber el significado de cada una de las palabras.** Los alumnos japoneses emplean mucho tiempo durante las clases en traducir *todas* las palabras

al japonés. Necesitan saber qué significa cada palabra en concreto y traducen todas las frases que haya en español a su L1; esto podría estar relacionado con la inseguridad anteriormente mencionada y con su afán perfeccionista.

- **Necesitan tiempo para realizar ejercicios.** Estos alumnos necesitan considerablemente más tiempo para realizar una tarea que los alumnos de otros países. Esto se debe a su miedo por cometer errores, su carácter perfeccionista y a su necesidad de traducir las palabras para entender el significado de cada una de ellas.

En consecuencia, ante lo expuesto anteriormente, estos son comportamientos *esperables* en las clases de español en Japón, pero no se pueden generalizar. Como se ha argumentado a lo largo del marco teórico, cada alumno es único, al igual que sus necesidades. Por este motivo, la realización de un AN resulta indispensable para comprobar si el grupo al que va dirigido el curso comparte estas características. Además, a pesar de conocer, *grosso modo*, el perfil de los alumnos, recordamos que tanto las necesidades comunicativas como sus motivaciones o preferencias no derivan únicamente de este ni del sistema educativo del que proceden los alumnos.

CAPÍTULO 2: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo trataremos el diseño y desarrollo de la investigación que se llevó a cabo para la realización de este Trabajo Fin de Máster. Comenzaremos con una presentación del análisis realizado, luego señalaremos los objetivos de este análisis y los datos que esperamos obtener de él. Seguidamente relacionaremos el perfil del alumno con las respuestas que podríamos obtener. Además, antes de presentar los datos obtenidos, explicaremos la metodología que hemos seguido durante el desarrollo del cuestionario y una descripción de los sujetos estudiados. Después, presentaremos, analizaremos e interpretaremos los datos obtenidos en nuestra investigación. Por último, contrastaremos los datos recabados con los que esperábamos obtener y presentaremos las conclusiones a las que nos ha llevado el AN.

2.1. PRESENTACIÓN

Como ya se ha mencionado, nuestro grupo meta son, concretamente, los alumnos de español nipones de la Universidad Tokai, en Kanawaga, Japón. Con el objetivo de realizar una propuesta didáctica que esté dirigida a dar respuesta a las necesidades de nuestros estudiantes meta, hemos decidido realizar un AN a modo de encuesta (Anexos I a IV).

Ya que en este Trabajo Fin de Máster no vamos a realizar un estudio experimental no podemos presentar unas hipótesis iniciales ni comprobar si estas se cumplen. Aun así, basándonos en la caracterización del alumno japonés que otros trabajos han planteado, y que se han reflejado en el primer capítulo, consideramos que hay ciertos patrones que son más probable que nuestros alumnos muestren.

Motivación: es muy poco probable que una de las motivaciones que ha llevado a estos alumnos a aventurarse en el estudio de la lengua española sea la existencia de amigos que sean hispanohablantes, debido a la distancia geográfica. En cambio, es probable que

haya muchos alumnos que se vean influidos por el deporte. En Japón los deportes tienen una gran importancia y, en los últimos años, hay mucha presencia de jugadores hispanohablantes en diferentes deportes, lo que podría despertar interés por el estudio de la lengua. Además, en esta universidad concreta, tanto practicar un deporte como su estudio tiene un gran peso.

Actividades preferidas: en los libros de texto para aprender español creados en el archipiélago japonés, como por ejemplo *Encuentro con el mundo del español 1*, las actividades son propias del método gramática-traducción. Por ello es probable que prefieran realizar este tipo de ejercicios, ya que es a lo que están acostumbrados.

Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: es probable que, en relación con el punto anterior, le den mucha importancia a la gramática, la comprensión escrita, la traducción y la memorización de vocabulario.

Método preferido de trabajo: los alumnos japoneses no interaccionan demasiado con sus compañeros, pero se sienten seguros dentro del grupo debido a su miedo al error. En consecuencia, suponemos que su forma preferida de trabajo será en grupos pequeños (quizás unas cuatro personas por grupo) donde poder pasar *desapercibidos*, pero donde se sienten *integrados* en medio de una sociedad fuertemente colectivista.

Forma de evaluación: es probable que estos alumnos no quieran ser evaluados de manera oral, ya que no están acostumbrados y podría asustarles la idea de cometer errores. Además, la forma de evaluación más común que en las prácticas del máster se ha podido observar en la misma universidad, son los controles. Por estos motivos, consideramos que hay una alta posibilidad de que la elección mayoritaria sea la de los exámenes parciales.

Tareas: por las razones comentadas en el capítulo anterior, los alumnos japoneses no suelen realizar tarea en casa, por lo que suponemos que un gran número de estudiantes

preferirá no hacer tarea y, si algún alumno sí quiere llevarla a cabo, no querrá dedicar mucho tiempo a su realización.

2.2. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Ya que nuestro objetivo es conocer de manera objetiva las necesidades reales de esta muestra tuvimos que decidir, con base en los trabajos que había sobre el tema, qué tipo de herramienta era mejor utilizar para nuestro AN de carácter de inicial. Tras investigar sobre los diferentes métodos de obtención de datos y considerar cuál podría funcionar mejor con el perfil de estos alumnos, ya presentado en el capítulo 1, decidimos que el mejor método para hacer el AN inicial formal, era el sugerido por Moreno (2004), un cuestionario.

Para la selección de las preguntas que plasmaríamos en dicho cuestionario observamos y cotejamos varias encuestas de trabajos anteriores que habían sido probadas y validadas científicamente. Teniendo muy presente que, según Mackey y Gass (2012), la encuesta no debe ocupar más de cuatro páginas, seleccionamos los ítems que más nos interesaba conocer de la muestra estudiada.

Para asegurar la correcta comprensión de todos los ítems que integran el cuestionario, decidimos traducir la encuesta al japonés. Nos basamos en las directrices que dan Mackey y Gass (2012) al respecto, por lo que le pedimos a un panel de expertos que revisaran nuestra traducción. Este panel estaba formado por tres profesores bilingües de la Universidad Tokai, dos nativos japoneses y uno español, todos ellos vinculados a la enseñanza-aprendizaje del español en Japón (Anexo II). Después de confirmar la validez de la traducción propuesta, se realizó una prueba piloto con cuatro alumnos. Una vez comprobada su inteligibilidad, pedimos a la totalidad de los alumnos que contestaran a la encuesta.

2.2.1. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META.

Los estudiantes que han contestado a nuestro cuestionario han sido 100 alumnos de la Universidad Tokai de diferentes grados y con diferentes niveles de español, entre el pre-A1 y el A2, ya que la mayoría de los cursos de español de esta universidad están destinados a estos dos niveles. Además, algunos alumnos cursan las clases de ELE como asignatura optativa y otros como asignatura obligatoria, dato que también han reflejado en las respuestas de la encuesta. De los alumnos estudiados hay 33 mujeres y 40 hombres. La mayoría tienen edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, aunque hay un reducido número de alumnos que son mayores de 22.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Tokai, en Japón. La Universidad Tokai fue fundada en 1942 por el Dr. Shigeyoshi Matsumae, con el objetivo de contribuir a la sociedad, fomentar los talentos y despertar el interés por La Tierra y la responsabilidad que tenemos en el futuro de la raza humana (Universidad Tokai [UT], 2019).

El campus en el que se realizó el AN es el de Shonan. Este campus se encuentra en Kanagawa, una región de la periferia, un poco alejada del centro, gracias a lo cual tiene una gran extensión. Dentro de las instalaciones de este campus hay varios campos de fútbol, fútbol americano, béisbol y tenis entre otros (UT, 2019), por lo que la mayoría de los estudiantes practican algún deporte. Esta universidad ha ganado varios premios deportivos y posee la patente del coche solar más rápido de la actualidad, el “Tokai Challenger” (UT, 2019).

2.2.2. DISEÑO DEL ESTUDIO.

Las preguntas que utilizamos como guía fueron sacadas de dos AN realizados anteriormente por Martel Trujillo (2013) y García-Romeu y Jiménez Tenés (2004). Con el propósito de realizar una investigación rigurosamente científica, seguimos algunas de las recomendaciones de Mackey y Gass (2012), que presentaremos en el capítulo final.

Mediante esta encuesta queríamos conocer las necesidades percibidas por los alumnos y lo que quieren llegar a ser capaces de hacer en la lengua meta; además, incluimos un par de preguntas demográficas para comprobar si existía algún patrón o tendencia común por género o rango de edad. Después se encuentran las cuestiones que tienen como objetivo conocer la motivación, las necesidades de comunicación y uso real. A continuación, se encuentran las preguntas pensadas con el objetivo de averiguar qué dinámica prefieren seguir durante las clases. La última pregunta fue añadida especialmente por la propia experiencia vivida durante las prácticas realizadas en esta misma institución. Durante este período se observó que muchos de los alumnos no realizaban las tareas que el profesor les asignaba.

Como se puede ver en el cuestionario que se encuentra en el Anexo I, las preguntas tenían los siguientes objetivos:

Tabla 2

Clasificación de las preguntas

Número de las preguntas	Información que se pretendía conocer
1, 2, 3, 4 y 5	Demográfica
6	Motivación para empezar a estudiar español
7 y 9	Preguntas desechadas
8, 10 y 11	Necesidades percibidas
12 y 13	Actividades y dinámicas de clase preferidas
14	Tratamiento del error
15 y 16	Modo de evaluación preferida y tareas

Tabla de creación propia

A pesar de que utilizamos el trabajo de Mackey y Gass (2012) para guiarnos durante la redacción del cuestionario, realizamos algunos pequeños cambios. Así, aunque en su trabajo aparece que la mejor escala que se puede utilizar en las preguntas es del 1 al 5, utilizamos una escala del 0 al 4. Decidimos modificarlo ya que, al preguntar por lo que tienen

que mejorar en español, por ejemplo, el valor 0 representa mejor aquellos casos en los que los alumnos crean que no deben mejorar en dicho aspecto.

Para asegurar la correcta comprensión de todos los ítems que integran el cuestionario, decidimos traducir la encuesta al japonés y, como hemos mencionado en la metodología, le pedimos a un panel de expertos que revisaran nuestra traducción. Tras comprobar que la traducción era adecuada, decidimos llevar a cabo una prueba piloto con un número reducido de estudiantes para evaluar si los términos y conceptos utilizados eran adecuados, y que los alumnos entendían lo que se les preguntaba. Tras la evaluación positiva de esta prueba, decidimos realizar el cuestionario con una muestra más grande.

La sábana de datos fue procesada mediante el programa SPSS 15.0, clasificada en tablas y gráficos descriptivos. Al utilizar esta herramienta estadística se presupone que hay un número de respuestas que se pierden hasta llegar a 100 (37). Aun así, como hemos argumentado anteriormente, en este caso no necesitamos que nuestra muestra sea representativa de la población. Estos datos *perdidos* aparecerán en las tablas y gráficos realizados con este programa, pero no debemos prestar demasiada atención a este hecho sino a los datos que aparecen como *válidos*.

2.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Antes de comenzar con el análisis en sí mismo queremos expresar que, a pesar de la prueba piloto que se realizó, hay dos preguntas –la número 7 y la número 9– cuyos resultados no pueden considerarse válidos. En cualquier caso, no eran preguntas de una importancia decisiva, por lo que hemos decidido obviarlas. El objetivo de estas era conocer el nivel que pretenden conseguir en la lengua meta y si consideraban que tenían un nivel más alto en alguna de las 4 destrezas principales, así como en cuál tenían un nivel más bajo. Según pudimos observar, el problema podría deberse a que los alumnos nipones no están

familiarizados con la división por niveles del MCER (2001) ¹, por lo que no sabían ni qué nivel tenían en el momento ni cuál era el nivel que deseaban tener.

2.3.1. ASPECTOS DEMOGRÁFICOS.

El cuestionario que se realizó fue contestado por 100 alumnos exactamente, pero hubo un total de 35 sujetos que no contestaron a todos los ítems por lo que la muestra se vio reducida a 75. Además, ya que nuestro objeto de estudio son los estudiantes nipones se ha decidido excluir de la muestra a 2 informantes debido a que no eran nativos japoneses; por este motivo el total de los encuestados válidos sería 73. De la muestra utilizada 33 eran mujeres y 40 hombres, como podemos observar en la gráfica del Anexo V. En cuanto a la media de edad, la mayoría de los encuestados se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 18 y los 20 años, como se puede comprobar tabla del Anexo VI.

Los primeros resultados que podemos analizar que son propios del AN, pertenecen a la pregunta número 3, donde se expone si hablan otras lenguas, aparte del japonés, y a qué nivel. A pesar de que para entrar en la universidad los estudiantes deben superar un examen de lengua inglesa, la mayoría de los encuestados considera que no puede hablar más idiomas que el japonés (el 58, 9%), y un pequeño número de los que han afirmado que pueden hablar otra lengua han dicho una diferente al inglés, por ejemplo: tailandés, español o portugués. Puede que esto se deba a la gran autocrítica presente en la cultura japonesa donde, si no tienen un nivel muy alto en una lengua, consideran que no son capaces de *hablarla*. Otro motivo puede ser el que hemos mencionado anteriormente en relación con el sistema educativo japonés: ellos son preparados para superar un examen donde se evalúan las destrezas escritas, por lo que las orales no son trabajadas. Aun así, como era esperable, el

¹ En Japón la mayoría de los exámenes de nivel de idiomas se dividen en una escala numérica del 1 al 6, siendo el nivel 1 el más alto y el 6 el más bajo.

idioma que más alumnos (21) han elegido ha sido el inglés. La tabla con estos resultados se encuentra en el Anexo VII.

2.3.2. MOTIVACIÓN.

Con el objetivo de averiguar cuál fue su motivación para aprender español dejamos que en la pregunta número 6 los sujetos pudieran marcar varios ítems, dándoles también la opción de añadir su propia respuesta. Al analizar los resultados obtenidos sobre el porqué decidieron estudiar español, cuya tabla se encuentra en el Anexo VIII, observamos que más de la mitad de los encuestados (53,4) contestó que lo hicieron porque tenían el deseo de aprender una lengua extranjera. También hay un gran número de estudiantes (el 13,7%) que lo estudian porque tienen deseos de viajar a un país de habla hispana. Este mismo porcentaje también indicó que empezó con su estudio porque querían conocer mejor la cultura hispana.

La influencia del deporte, en concreto el fútbol, también es considerable a la hora de elegir el español como LE en el caso de los varones, ya que casi el 30% de los encuestados han elegido este motivo. Por otro lado, las respuestas menos elegidas, marcadas por menos del 5% de los encuestados, fueron: “porque lo necesito para el trabajo”, “porque mi pareja es hispanohablante”, “porque tengo amigos hispanohablantes” y “porque me gusta la música en español”.

2.3.3. NECESIDADES PERCIBIDAS.

La siguiente pregunta que vamos a analizar es la número 8, donde debían valorar entre 7 variables ordinales. En esta pregunta de selección múltiple los encuestados debían señalar en una escala ordinal en cada una de las opciones brindadas cuánto creían que debían mejorarlas del 0 al 4 siendo 0 nada, 1 poco, 2 normal, 3 bastante y 4 mucho.

La media más alta se encuentra en la expresión oral, como se refleja en la tabla del Anexo IX, lo que quiere decir que los encuestados prefieren mejorar esta frente al resto de

opciones, como la gramática, el vocabulario, la expresión escrita, la comprensión auditiva, la comprensión lectora o la fluidez: por lo que la menos valorada es la gramática. Sin embargo, la gramática no fue puntuada por ningún sujeto con los valores menores posibles, como podemos comprobar en el siguiente gráfico y en la tabla correspondiente que se encuentra en el Anexo X.

Aun así, de dichas variables altamente puntuadas, la que se hizo con más calificaciones bajas fue la fluidez, obteniendo tres valores clasificados como “poco” importantes a la hora de mejorar el conocimiento del idioma por los sujetos encuestados, como se muestra en tabla del Anexo XI.

Gracias a nuestros resultados podemos concluir que muchos de los estudiantes encuestados tienen un alto deseo de mejorar en todas las destrezas. Esto probablemente se deba a la gran autocrítica propia de los japoneses mencionada anteriormente, que los lleva a tener una visión más humilde de ellos mismos. Aun así, la comprensión oral ha sido la destreza cuya necesidad de mejora ha sido más manifestada por los alumnos. No podemos señalar, sin embargo, que la diferencia sea especialmente significativa con el resto de las destrezas. Aun así, hay dos destrezas que han sido considerablemente peor puntuadas: la expresión y la comprensión escritas.

Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta la caracterización que hicimos de estos estudiantes en el primer capítulo donde, basándonos en la información presentada por la literatura que trata este tema, comentamos el peso que tienen la comprensión escrita y la gramática en el sistema educativo japonés. Además, el hecho de que la gramática haya sido siempre puntuada con los valores más altos disponibles también deja en evidencia que estos alumnos no la dejan de considerarla *importante*.

En esta pregunta había un subapartado donde los sujetos debían señalar qué tienen más deseos de mejorar de entre las opciones de la pregunta 8. Las más seleccionadas han sido: la expresión oral, la gramática y el vocabulario. Es importante destacar que *ninguno* de los encuestados ha seleccionado la opción “comprensión escrita” y que menos del 3,5% ha señalado las opciones: expresión escrita (2,1%), fluidez (2,1%) y comprensión oral (3,2%).

Estos datos estarían más acordes con lo presentado en el capítulo 1. Podemos comprobar que, aunque la expresión oral está ganando fuerza, el vocabulario y la gramática siguen manteniendo un estatus alto dentro de la enseñanza de idiomas, como sugieren los libros de texto mencionados en el anterior capítulo y la literatura sobre la enseñanza de idiomas en Japón.

A continuación, analizaremos cuatro variables nominales y expondremos los resultados más relevantes correspondientes a la pregunta 10. Los sujetos de análisis escogieron qué quieren ser capaces de hacer en español de entre las siguientes variables nominales:

- Qué quieren ser capaces de producir oralmente.
- Qué quieren ser capaces de leer.
- Qué quieren ser capaces de comprender oralmente.
- Qué quieren ser capaces de escribir

La mayoría de los encuestados manifestó que le gustaría tener el nivel suficiente para poder mantener una conversación oral con nativos. Es interesante ver que, a pesar de que un alto porcentaje expresó la intención de visitar algún país de habla hispana como motivo para comenzar el estudio del español, solo el 15,8% de los encuestados quería poder realizar transacciones, como podría ser comprar en una tienda. Otro resultado que nos llamó la atención fue que, a pesar de que muchos de los encuestados no expresaron demasiados

deseos de mejorar su comprensión lectora en las preguntas anteriores, un gran número de los alumnos marcaron todas las casillas, Anexo XIII. Además, en los siguientes apartados también hay ítems que fueron ampliamente marcados, que son: ser capaces de entender conversaciones entre nativos y ser capaces de producir cartas, mensajes y correos electrónicos, tanto formales como informales (Anexo XII).

En cuanto a la pregunta número 11 “¿Qué es más importante para ti en español?”, podemos concluir que, como hemos observado en la pregunta anterior, le dan mucha importancia a poder hablar en español. El 52,8% de los alumnos eligió este ítem como el más importante dentro de los 4 proporcionados como podemos observar en la tabla que se encuentra en el Anexo XIV.

2.3.4. ACTIVIDADES Y DINÁMICAS DE CLASE.

Como ya se ha visto reflejado en las preguntas anteriores, los alumnos consideran que lo más importante para ellos en el idioma español son las destrezas orales. Probablemente por este motivo el ítem que obtuvo una media más alta, de 3.32, es “aprender conversando con los compañeros y el profesor”, como se puede observar en la tabla que se encuentra en el Anexo XV.

Como ya hemos visto en el primer capítulo, la figura del profesor tiene una importancia considerable por lo que también quieren usar materiales creados por este. Es interesante que, a pesar de que en Japón se enseñen idiomas siempre repitiendo y memorizando vocabulario y diálogos, esta no parece ser la forma que más atraiga a los alumnos. Tampoco mostraron especial interés en traducir ni en leer las traducciones al japonés de textos en español.

Según los datos obtenidos, prefieren actividades más *innovadoras*, como puede ser mediante juegos, escuchando canciones, los CDs del libro, viendo películas, etc. Es decir, quieren algo más visual, que despierte más sus sentidos. A pesar de esto, muchos siguen

queriendo realizar las actividades del libro de texto, así como las de observación y práctica gramatical.

Una vez hemos averiguado qué materiales quieren usar en clase, hay que saber cómo los quieren trabajar. En esta pregunta, el ítem más elegido fue “en pequeños grupos” como forma preferida de trabajo con una media de 2.75, como se puede apreciar en el Anexo XVI.

2.3.5. TRATAMIENTO DEL ERROR.

Al describir a los alumnos en el capítulo 1, hablamos del miedo que tienen a equivocarse. Por ello, quisimos saber también cómo querían que se tratase el error, tanto oral como escrito, dentro del aula. Los alumnos expresaron que preferían que se les corrigieran los errores orales en el momento en el que se producían o que se dieran ciertas pistas de dónde podrían estar cometiendo un error para que ellos mismos los corrigiesen.

Cuando se trata de los errores escritos se puede notar una clara inclinación por parte de la mayoría de los sujetos a que se les subraye los lugares donde se han equivocado dándoles la oportunidad de que recapaciten sobre el motivo por el que es erróneo y pongan la respuesta correcta. Ambas gráficas se encuentran en los Anexos XVII y XVIII.

2.3.6. MODO DE EVALUACIÓN Y TAREAS.

En cuanto a cómo quieren ser evaluados -Anexo XIX- no hay una gran diferencia entre los porcentajes obtenidos en cada ítem, por lo que podemos afirmar que son los resultados más próximos entre sí. Aun así, el modo de evaluación más señalado por los alumnos fue “exámenes parciales”. Además, es sorprendente que la opción “pruebas orales” sea la que tiene la tercera mediana más alta, especialmente si tenemos en cuenta que no están acostumbrados a este modelo de evaluación y, presumiblemente, chocaría con todo lo que se expuso, en este y anteriores capítulos, sobre el perfil del alumno japonés.

A pesar de que muchos de estos alumnos tienen un interés real en aprender español, independientemente del motivo, la mayoría de los estudiantes, como puede apreciarse en el Anexo XX, no quieren hacer tarea fuera de clase. Aunque el hecho de que los alumnos no quieran hacer tarea era esperable, por todo lo que hemos mencionado en capítulos anteriores, al ver el alto deseo de mejorar que tenían los estudiantes y las tareas que querían ser capaces de completar en un futuro, nos ha sorprendido que no quisieran realizar ningún ejercicio en casa, aunque fuera de repaso. El otro 38,1% que sí quería realizar tarea en casa, tampoco quería dedicarle demasiado tiempo, por lo que la respuesta más votada ha sido que querían tarea que les llevase una hora a la semana aproximadamente, seguida de dos horas. Además, los ítems ordinales desde cuatro horas hasta siete horas no han sido marcados por ningún alumno.

2.4. COMPROBACIÓN DE LOS DATOS ESPERABLES Y CONCLUSIONES

Antes de comenzar con el análisis e interpretación de los datos obtenidos explicamos que, ya que nuestro estudio no tenía un carácter experimental, era imposible concretar unas hipótesis de trabajo. En su lugar presentamos una serie de respuestas que serían *esperables* de nuestros sujetos objeto de análisis. Nuestro objetivo era que, contrastando los resultados obtenidos y nuestras presuposiciones, pudiésemos demostrar que estos patrones no son aplicables al total de los estudiantes nipones de ELE y por ello, que es necesario realizar un AN para conocer a los alumnos concretos. En este apartado procederemos a comentar si los comportamientos esperables eran acertados y las conclusiones que hemos tras llevar a cabo nuestro AN.

Como habíamos presupuesto, la mayoría de los alumnos encuestados no habían tenido como motivación para aprender español la existencia de amigos hispanohablantes. También comprobamos que, efectivamente, había un gran número de estudiantes comenzaron a estudiar español debido a su pasión por el fútbol. Es más, algunos alumnos

expresaron en otras preguntas, que querían ser capaces de entender entrevistas televisadas a deportistas hispanohablantes o partidos de fútbol retransmitidos en español.

Comparando los resultados obtenidos y los esperados, hemos comprobado que los alumnos dan más importancia a las destrezas orales de lo que cabría esperar y que la expresión escrita está considerada menos importante de lo que imaginábamos. Sin embargo, la memorización de vocabulario, comprensión escrita y gramática han demostrado tener un estatus muy parecido al que creíamos que iban a tener dentro de la enseñanza nipona.

Cuando se preguntó a los discentes por el tipo de actividades que preferían, y contrariamente a lo que se esperaba, eligieron actividades más dinámicas. Este resultado es especialmente interesante teniendo en cuenta que los libros de texto producidos por y para japoneses no suele tener este tipo de actividades, especialmente los libros usados en esta misma universidad como: *Encuentro con el mundo del español 1*, *Encuentro con el mundo del español 2* o *スペイン語の世界へようこそ 1 改訂版* [*Bienvenido al mundo del español 1. Edición revisada*].

Los sujetos analizados han expresado que su forma preferida para trabajar dentro de la clase es mediante grupos pequeños. Esto concuerda totalmente con lo expresado en los datos esperados que se habían plasmado en este capítulo. Es importante señalar que también ha habido un gran número de estudiantes que prefieren trabajar solos y han evaluado el resto de las maneras con la calificación más baja posible, un 0.

Ya que realizar exámenes orales infunde bastante nerviosismo e incluso miedo a los alumnos más introvertidos, supusimos que los alumnos rechazarían totalmente este método de evaluación. Sin embargo, según los resultados obtenidos, los discentes encuestados no son tan reticentes a esta forma de evaluación, aunque es cierto que, como sospechábamos, prefieren los exámenes parciales.

Nuestras presuposiciones sobre la poca disposición de los alumnos a realizar tareas o deberes en casa se han visto confirmadas tras la realización de nuestro AN. Es más, aunque un número reducido de alumnos dijeron querer hacer deberes en casa tampoco querían emplear demasiado tiempo en su realización, siendo 1 hora a la semana el ítem más seleccionado por estos.

A modo de conclusión se hará una breve caracterización de los alumnos encuestados basándonos en los datos obtenidos por este AN inicial. La mayoría de los alumnos:

- Cree que no puede hablar más lenguas que el idioma japonés.
- Empezó a estudiar español para aprender una lengua extranjera
- Prefiere que se les corrija los errores orales en el momento
- Desea que el profesor subraye sus errores escritos para que ellos mismos lo corrijan
- Prefiere no hacer tarea en casa
- Quiere tener exámenes parciales
- Desea aprender conversando con el profesor y otros compañeros
- Elige actividades en las que se use material audiovisual para mejorar su español o actividades propias del profesor
- Desea mejorar muchos aspectos y destrezas de la lengua
- Quiere ser capaz de:
 - Hablar con nativos
 - Comprender periódicos, revistas, textos que les interesen y cartas, mensajes o correos electrónicos
 - Entender conversaciones entre nativos, canciones, la televisión y la radio
 - Escribir cartas, mensajes y correos electrónicos

CAPÍTULO 3: PROPUESTA PRÁCTICA

Como cada profesor recogerá datos diferentes con cada AN que realice a cada grupo, y se encontrará con discentes que tengan distintas necesidades, no tendría sentido realizar una propuesta didáctica que sirva únicamente para nuestros encuestados, ya que no podría ser reutilizada por otro profesor. En su lugar, al darnos cuenta de la dificultad que supone que realizar un AN eficaz, y tras percatarnos de la necesidad de más protocolos que lo faciliten, hemos abordado una guía que sirva de ayuda a los docentes que quieran realizarlo en su clase de ELE. Para esto, empezaremos aportando unas directrices esenciales sobre cuándo y cómo realizar el AN y terminaremos con una serie de pautas sobre cómo considerar al alumno o cómo actuar en clase bajo la perspectiva de esta herramienta.

Antes de empezar con esta guía para el profesor de ELE, comenzaremos aclarando que, aunque durante todo este trabajo nos hemos enfocado en los alumnos de ELE nipones en universidades japonesas, el protocolo puede emplearse en cualquier institución y entorno educativo. Por supuesto, deberán realizarse los cambios pertinentes que pudieran ser necesarios para ajustarse al contexto concreto.

3.1. FASES PARA REALIZAR UN AN

Como se ha podido comprobar en el capítulo anterior, la muestra analizada no ha sido lo suficientemente amplia como para poder afirmar que los resultados obtenidos son representativos de la población nipona de estudiantes de español. Sin embargo, por las razones argumentadas en el marco teórico, esto no es necesario, ya que los datos extraídos del AN son únicos en cada clase. Por este motivo es tan importante y necesario realizar un AN en cada una de las clases. Aun así, los profesores tienen que recordar, por lo expresado en capítulos anteriores, que podría haber ciertos patrones o conductas de los alumnos que es muy probable que tiendan a repetirse en cada clase.

Recordamos que en el primer capítulo mencionamos los siete métodos científicos que se pueden seguir para realizar un AN: las pruebas de clasificación, las pruebas de nivel, los cuestionarios, la observación en clase, el diálogo o el diario del profesor y del alumno. Esto debe tenerse en cuenta ya que, a la hora de realizar un AN, cualquiera de estos métodos es válido desde el punto de vista científico. Lo ideal, incluso, es llegar a la triangulación en la recogida de datos, es decir, al hecho de obtener datos de diferentes fuentes o perspectivas.

3.1.1. PREPARACIÓN DEL CUESTIONARIO INICIAL.

Como se ha recordado unas líneas más arriba, hay varios métodos científicos que se pueden usar para recabar los datos sobre las necesidades de los aprendientes. Long (2005), por ejemplo, recomienda que al inicio del curso se realicen entrevistas personales a los alumnos. En el caso concreto de los discentes nipones, a los que no les gusta hablar de sí mismos, como hemos comentado en capítulos anteriores, puede hacer que se sientan incómodos durante su realización o incluso atacados. Por este motivo, sería aconsejable que no se utilizara este método para realizar un AN inicial.

Normalmente antes de realizar este AN, la institución donde se realice ya habrá llevado a cabo las pruebas de clasificación y de nivel pertinentes, por lo que el primer paso será redactar el AN inicial. Aunque recomendamos la utilización del cuestionario que hemos propuesto, si se considerase necesario, se podría modificar en el caso de que fuera necesario². Aun así, para mantener su fiabilidad, y siguiendo el método científico, en el caso de que se añadan preguntas, un panel de expertos deberá corregir y validar la traducción de dichas preguntas (Mackey y Gass, 2012; Long 2005). Además, como hemos podido comprobar, es

² Además, en el caso concreto de Japón, hay que tener en cuenta el lugar en el que se realiza el AN porque en ciertas prefecturas hay muchos descendientes de hispanohablantes, así como descendientes de emigrantes japoneses nacidos en Hispanoamérica. Por eso, dependiendo del lugar en el que se lleve a cabo, podría ser necesario añadir, por ejemplo, “porque mi familia es hispanohablante” como motivación para el estudio del español.

importante que se lleve a cabo el pilotaje con una muestra inicial de alumnos, para comprobar que las preguntas añadidas pueden ser entendidas y conseguir que los resultados sean válidos.

La encuesta no debe tener una gran extensión ya que, normalmente, los estudiantes empiezan a perder interés y contestan de manera más descuidada, Mackey y Gass (2012) recomiendan que la extensión no sea de más de cuatro páginas y que pueda contestarse en menos de media hora. También destacan la importancia de economizar el espacio para que ocupe lo menos posible, siempre sin llegar al extremo del *horror vacui*, por ejemplo, poniendo las casillas de respuesta al lado de la pregunta y no debajo o reduciendo los márgenes. Esto lo hemos llevado a cabo, como puede verse en las encuestas en japonés de los Anexos II y IV.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, Mackey y Gass (2012) argumentan que es mejor utilizar escalas, ya que los resultados obtenidos de preguntas en las que deben escoger entre dos respuestas pueden variar dependiendo de cómo estén redactadas. Esta es una característica que Long (2005) también recoge en los problemas metodológicos de la realización del AN. Por este motivo da tanta importancia a que los cuestionarios deben ser una *prueba inicial*, para realizar un diagnóstico, una especie de consulta sobre la que trabajar después, con las diferentes herramientas mencionadas, para triangular los resultados (Nunan, 1998).

3.1.2.Realización del AN inicial

Cuando se realice el AN en una clase es importante, especialmente con alumnos que no están familiarizados con los métodos de enseñanzas de idiomas, que se explique el propósito del AN y para qué servirán los datos recogidos. Como hemos repetido a lo largo de este trabajo, que los alumnos perciban que lo que están haciendo es útil para su futuro afecta directamente en su motivación. Por este motivo, si se explica que lo que van a realizar

tendrá un impacto en cómo se desarrollará ese curso, probablemente sean más cooperativos. Aun así, no recomendamos entrar en demasiados detalles, para no alargarlo innecesariamente y que pierdan interés.

Como hemos mencionado anteriormente, los alumnos japoneses necesitan bastante tiempo para realizar tareas y no les gusta preguntar dudas en alto. Debemos tener esto en cuenta también a la hora de realizar los cuestionarios. Para ello, los profesores deberán dejar que contesten usando todo el tiempo que necesiten, mientras se mueven por la clase intentando comprobar que los alumnos no tienen dudas.

Cuando se ha realizado el AN se puede proceder a analizar los datos obtenidos e intentar decidir el currículo, el enfoque, la mejor metodología o el modo de evaluación. En este momento de la investigación es importante recordar algunos puntos ya comentados en los capítulos anteriores:

- Aunque es importante conocer los deseos y las necesidades percibidas por los estudiantes, hay que tener en cuenta que estos alumnos no tienen formación pedagógica. Por eso, a pesar de que los alumnos deben ayudar a decidir el contenido de los cursos que van a dar, pero es el profesor quién debe decidir cómo desarrollar las clases y el currículo.
- Además, las necesidades subjetivas expresadas son las *percibidas* por los alumnos, lo que puede significar que, de facto, no sean reales. Long (2005) explica que los alumnos pueden que sean capaces de contestar preguntas simples, pero los que deben identificar las necesidades de estos alumnos para completar el diagnóstico final son los profesores.
- Aunque, idealmente, gracias al AN puede desarrollarse un currículo totalmente personalizado para el grupo meta, hay que tener en cuenta otros factores como los exámenes que deberán superar. Además, dependiendo de

la institución en la que se realice, los docentes no siempre tienen la libertad de modificar el currículo o material empleado en la clase. Aun así, esto no debe ser una excusa para no realizar el AN ya que, gracias a este también podemos averiguar, verbigracia, cómo quieren ser tratados en clase o qué dinámicas prefieren seguir.

- No siempre es posible satisfacer todas las necesidades y deseos expresados por los alumnos; debe haber un consenso y, en último término, es el profesor quien debe decidir qué es lo mejor. Esto es especialmente importante cuando las clases son muy heterogéneas.

3.1.3. AN DURANTE EL CURSO.

Como se ha argumentado anteriormente, deberá comprobarse durante el curso que las necesidades de los alumnos no han cambiado y comprobar que las necesidades expresadas por estos son reales y no creencias de los alumnos. Además de esto, Nunan (1998) señala que, en el caso de encontrarse con alumnos que se han sometido a una única metodología anteriormente, es mejor utilizar diferentes métodos de enseñanza y actividades durante el curso. De este modo los alumnos podrán, desde la experiencia, decidir cuál se ajusta más a su estilo de aprendizaje y necesidades.

Recordemos también que Nunan (1998) insiste en que hay que hacer un seguimiento de la evolución de los alumnos mediante más AN durante el curso. Nosotros proponemos la utilización del diario del alumno o una evaluación, como la ficha que se muestran en el Anexo XXI, que los alumnos deberán completar una vez acabada cada unidad didáctica. Aun así, podría seguirse cualquiera de los otros métodos científicos de obtención de datos mencionados anteriormente, incluso los más informales. En cualquier caso, recomendamos la repetición del mismo cuestionario usado al principio, para comprobar que los resultados

obtenidos del primer AN son constantes y poder construir desde ahí lo que se realizará durante el curso.

3.1.4. USO DE LOS DATOS OBTENIDOS DURANTE EL CURSO.

Uno de los usos más extendidos del AN es la realización de un currículo centrado en el alumno, ya que, como Nunan (1998) explica, este tipo de currículo se hace *ad hoc* dirigido a un grupo concreto donde el contenido de la asignatura se negocia. Nunan (1998) sugiere a lo largo de su libro que muchos profesores durante la planificación del currículo, aunque muestran cierto interés en la actualización metodológica, acaban adaptando currículos anteriores. Por eso, en este mismo trabajo se nos recuerda que el contenido siempre deberá derivar de la consulta y el diálogo, teniendo en mente las necesidades comunicativas de los alumnos meta.

El *diálogo* es muy importante en el desarrollo de los currículos centrados en el alumno, por las razones ya argumentadas. Por la extensión de este trabajo no podemos centrarnos en la realización de un currículo como tal en este capítulo, pero sí daremos algunas directrices que los profesores deberían seguir durante el curso con base en los datos que hemos obtenido en nuestro AN y los mencionados en capítulos anteriores.

3.2. PAUTAS METODOLÓGICAS

De todo lo dicho en líneas más arriba podemos resumir algunos comportamientos *esperables* de los estudiantes nipones en los siguientes puntos:

- Tienen una actitud *pasiva* en clase
- No dan su opinión ni les gusta hablar de su *privacidad*
- Se sienten seguros dentro del *grupo*
- *Consultan sus respuestas* con otros alumnos antes de contestar al profesor
- No preguntan *dudas*

- Necesitan saber el *significado* de cada una de las palabras
- Necesitan bastante *tiempo* para realizar ejercicios
- Tienen *miedo* al *error*
- Necesitan sentir que son *escuchados*

Si nos basamos en esto, los docentes que den clase en Japón no deberán entender su actitud como desinterés sino como algo cultural. Para incentivar la participación podrían introducirse algunas dinámicas de clase en las que los alumnos reciban ciertas recompensas –por ejemplo, puntos extra– por participar.

Como ya hemos mencionado en varias ocasiones, los japoneses valoran mucho la privacidad, por lo que no es recomendable que se hagan preguntas demasiado personales. Aun así, el docente debería explicar a los alumnos durante las clases que pueden mentir en sus respuestas, verbigracia, cuando se les pregunta por la edad. El objetivo de que aprendan a hablar de ellos mismos no es que el profesor los conozca mejor, sino para que, cuando necesiten hablar de sí mismos, tengan las herramientas lingüísticas necesarias.

Como han descrito varios autores, y hemos comprobado con nuestra investigación, los alumnos nipones se sienten seguros dentro del grupo, por lo que la forma ideal de trabajo es en grupos pequeños, para que no sean el foco de atención y olviden su miedo al error. Al no sentirse *señalados* individualmente cuando se equivoquen, reducirán su miedo y ansiedad. Por este mismo motivo, tampoco se debe castigar el que los alumnos comprueben sus respuestas con sus compañeros.

Dado que no les gusta ser el foco de atención y tienen un gran respeto por la figura del maestro, estos alumnos no querrán interrumpir la clase con sus preguntas, como señalamos en capítulos anteriores. La mejor solución que desde nuestra experiencia hemos observado para esto, es dejar que los alumnos pregunten al finalizar la clase. Se pueden

reservar 5 minutos del tiempo total para resolver posibles dudas, además de las horas de tutoría designadas para ello.

Además, podemos decir que, con base en los datos obtenidos y expresados en el capítulo tres, la mayoría de los estudiantes objeto de estudio:

- Considera que *no puede hablar más lenguas* que el idioma japonés
- Tienen un *nivel bajo de español*
- Eligieron el estudio del español porque querían *aprender una lengua extranjera*
- Quieren que se les corrija los errores orales en el momento
- Prefieren que, cuando cometan errores por escrito, el profesor subraye el error y que ellos mismos lo corrijan

El hecho de que los alumnos que fueron objeto de estudio consideren que no puede hablar más lenguas que el idioma japonés podría mostrar su inseguridad con respecto a su nivel en otras lenguas y su exigencia a la hora de considerar que *pueden* hacer algo. Además de esto, teniendo en cuenta que los alumnos tienen un nivel bajo del idioma español, en caso de que no pueda explicar el concepto o la palabra en español y el profesor desconozca cómo se dice en japonés, no debe recurrir al inglés, porque muchos desconocen esta lengua.

Eligieron el estudio del español porque querían aprender una lengua extranjera, lo que podría significar que no tienen demasiados conocimientos de la lengua española o la cultura hispana. Esto podría ser tomado como algo negativo, interpretándolo como una falta de interés real en la asignatura, o podría ser un punto desde el que partir para iniciarles en algunos aspectos de la cultura hispanohablante mientras se les enseña el idioma español.

Cuando los discentes cometan errores orales, prefieren que se les corrija en el momento, siempre sin decir directamente que se han equivocado. Otra posibilidad es darles

pistas de que han cometido un error, para que ellos mismos se corrijan. Cuando esto ocurra hay que tener en cuenta su miedo al error, por lo que quizás no se debería abusar de las correcciones.

En el caso de los errores escritos, la mayoría de los alumnos encuestados quieren que el docente subraye la palabra o expresión que no es correcta, brindando la oportunidad de recapacitar sobre el motivo y cómo sería la forma adecuada. Si se utilizara este método, podría ser interesante tener un código de colores, que los aprendientes también conozcan, para que identifiquen más rápidamente el error.

Entre los resultados reflejados en el capítulo tres, también observamos que no quieren hacer ejercicios o tareas fuera de clase, por lo que se deberán realizar durante el horario lectivo. Es decir, que cuando se preparen los materiales de las clases, se debe tener en cuenta que una gran parte de la clase debe ser reservada a que los alumnos realicen las tareas que el docente les mande. Además, quieren ser evaluados mediante exámenes parciales y que sean pruebas escritas. Por lo que, cuando se preparen las clases, hay que planificar estas pruebas también.

Según los datos obtenidos que se muestran en el capítulo dos, quieren aprender conversando y practicando con los compañeros y el profesor, ya que, aunque quieren mejorar varias destrezas de la lengua y su fluidez, lo que más quieren mejorar es la expresión oral. Para lograrlo, quieren utilizar materiales audiovisuales durante las clases como: canciones, grabaciones, vídeos; y algunas actividades propias del profesor. Así, podrían utilizarse plataformas online gratuitas como *Youtube*.

Además, a pesar de que pocos alumnos expresaron interés por la música en español, también explicamos que muchos dijeron desconocer la cultura hispana y, por ende, la música. Por este motivo, también se podría intentar dar a conocer la música de los países hispanohablantes mediante *Youtube* o *Lyricstraining*. *Lyricstraining* –Anexo XXII– es una

buena herramienta para trabajar en clase con canciones, ya que tendrían que intentar adivinar cómo continúa la letra de la canción. Además, se puede seleccionar el nivel, por lo que se puede implementar desde los niveles iniciales.

Con el propósito de responder a su deseo de poder hablar con nativos y entender tanto conversaciones como canciones o la televisión, deberían usarse materiales reales. De esta manera se les da la oportunidad a los alumnos de escuchar cómo se utiliza la lengua realmente, sin los artificios que podrían darse en la clase, lo que les ayudará a desarrollar y mejorar las estrategias que más tarde les permitirán entender mejor el lenguaje (Larsen-Freeman, 2000). En el caso de los alumnos estudiados, podrían usarse también entrevistas a jugadores de fútbol ya que hay muchos aficionados a ese deporte.

En cuanto al resto de las tareas que los alumnos expresaron que querían conseguir: al igual que con el ejemplo anterior, lo mejor es la utilización de materiales reales; aunque hay que recordar que esto debe realizarse dentro de las horas lectivas. Quizás, esporádicamente, podría pedirse a los alumnos que hagan ejercicios en casa, pero como se mencionó en capítulos anteriores, es muy posible que un gran número de los alumnos no los completen.

CONCLUSIÓN

Este Trabajo Fin de Máster se ha elaborado con el propósito de realizar un Análisis de Necesidades (AN) a alumnos nipones de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la universidad japonesa, más concretamente en la Universidad Tokai. A la luz de dicho análisis, se ha elaborado un protocolo de actuación que podría ser utilizado como guía por profesores de ELE en Japón que deseen realizar un AN en sus aulas.

La importancia de realizar un Análisis de Necesidades (AN) en la clase de ELE reside en la necesidad de comprender cómo quieren los alumnos que se les enseñe basándose en sus experiencias previas y creencias. Esto lo hace indispensable en contextos en los que existe una gran lejanía con la cultura e idioma meta para lograr que los alumnos se sientan seguros, estén motivados, sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje, y aprendan de una manera eficiente y autónoma. Por esto el contexto cultural podría hacer que ciertas dinámicas o actividades comúnmente usadas en las clases del país del que procede el profesor no estén adaptadas al perfil concreto de los alumnos, como se ha argumentado a lo largo de todo el trabajo.

Además, al igual que no todos los discentes aprenden a la misma velocidad o de la misma manera, los resultados que se pueden obtener con una muestra no son extrapolables al total de la población. Aun así, recordamos que es posible que haya ciertos comportamientos que deriven de las convenciones sociales, por lo que hay ciertos resultados que *podrían* ser compartidos por una gran parte de los sujetos o ciertos comportamientos *esperables* que respondan a las creencias intrínsecas a una cultura.

En la introducción propusimos una serie de objetivos generales y específicos que, tras la elaboración de este trabajo, podemos afirmar que han sido alcanzados. En este trabajo hemos elaborado una aproximación al marco teórico del AN, presentando qué es, los pasos

que deben seguirse para su realización y los datos que podemos obtener de él. Además, tras explicar y analizar el contexto de la enseñanza de ELE en Japón, y las diferencias que esta presenta con el de otros países, hemos definido el perfil de los alumnos japoneses y ciertos patrones de conducta esperables. Gracias a esto, se ha podido incidir en la importancia de realizar un AN a los alumnos nipones para comprender mejor sus necesidades y patrones de conducta.

Asimismo, hemos analizado, mediante un cuestionario, las necesidades reales de los alumnos de ELE japoneses de la Universidad Tokai, en Japón. De esta manera, pudimos descubrir las necesidades de los alumnos estudiados, así como sus dinámicas de clase y modos de evaluación preferidos. Finalmente, hemos realizado el diseño de una guía o protocolo de actuación para futuros profesores que deseen realizar un AN a alumnos de ELE en Japón, válida para diferentes contextos.

Gracias a los resultados del AN y su comparación con las características de los alumnos y su sistema educativo, presentadas a lo largo de este trabajo, podemos concluir que algunos de los datos que considerábamos probable obtener en los resultados del grupo meta se han verificado en la investigación. Sin embargo, después de analizar la información recabada con el cuestionario, otros de los datos que expresamos como *esperables* han sido invalidados. Por lo que destacamos nuevamente la importancia de llevar a cabo el AN en cada clase.

Por el propio alcance del trabajo y las limitaciones que esto supone, nuestra guía o *protocolo de actuación* ha quedado limitada a una mera *propuesta*. Debido a su carácter de propuesta, somos conscientes de que se debería llevar a cabo por diferentes profesores para poder comprobarse y valorar su grado de efectividad. En consecuencia, debemos ser críticos con esta y con los resultados de nuestro trabajo. Por este motivo, nuestra modesta contribución al campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE podría ayudar a

futuros profesores que quieran realizar un AN a sus alumnos, pero queremos incidir en que este protocolo debe ser tomado como una guía de *ayuda* a los docentes. Por otro lado, nuestra investigación y la propuesta del protocolo presentados en este trabajo puede ser un punto de partida sobre el que construir futuros currículos centrados en los alumnos de ELE, tanto nipones como de otras nacionalidades.

Finalmente, nos gustaría señalar el hecho de que aún quedan muchos aspectos por investigar en futuros estudios. En primer lugar, sería conveniente realizar más AN iniciales a diferentes grupos de la misma universidad durante varios años consecutivos. De este modo, se podría demostrar que cada grupo tiene unas necesidades individuales e intransferibles a pesar de que, a priori, pudieran tener características similares.

Otra línea de investigación que podría estudiarse en un futuro podría ser la aplicación de los resultados obtenidos para la elaboración de un currículo de español general centrado en el alumno y realizar un estudio comprobando si, tras adaptar el currículo, los alumnos perciben una mejora en su proceso de aprendizaje. Por último, y para no olvidarnos de la otra figura que forma parte de este proceso de enseñanza-aprendizaje, podría investigarse si, desde el punto de vista del profesor, los alumnos aprenden mejor, están más motivados y participativos o si, por el contrario, no ha afectado al ambiente de la clase.

Asimismo, y como se ha comentado en el trabajo, el gobierno japonés planea reformar el método de enseñanza de inglés en los niveles previos a la universidad. Por esto, podría ser interesante investigar si, después de que este cambio se produzca, se han modificado las necesidades percibidas por los alumnos, así como sus dinámicas de clase y evaluación preferidas. Además, se podrían realizar una serie de AN a los mismos alumnos a lo largo de su trayectoria académica y comprobar así si, a medida que toman un rol más importante en su educación y son más conscientes de su proceso de aprendizaje, se obtienen diferentes resultados a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRINDLEY, G. (1989). "The role of needs analysis in adult ESL programme design" en R. JOHNSON (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press, 63-78
- BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Massachusetts. Harvard University Press.
- CAMPO, R. M. DEL (2004). *Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas* (Trabajo de investigación). Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.
- CASTELLANOS VEGA, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Marco ELE* (10), 23-35. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
Consulta: 5 de mayo de 2019
- CAÑAS CAMPO, A. (2006). El español en Japón. *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 - Enciclopedia del español en el mundo*, 150-152. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_27.pdf
Consulta: 7 de mayo de 2019
- CONSEJO DE EUROPA (2001 [2002]). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER). Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
Consulta: 15 de abril de 2019
- EBERHARD, DAVID M., GARY F. SIMONS, y CHARLES D. FENNIG (eds.). 2019. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de: <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>

Consulta: 5 de mayo de 2019

EDUCATIONAL TESTING SERVICE (2018). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT Test. Princeton: Educational Testing Service. Recuperado de https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

Consulta: 5 de mayo de 2019

GARCÍA-ROMEY, J. y JIMÉNEZ TENÉS, M. (2004, agosto, 16). Análisis de necesidades (I): una propuesta para conocernos. *DidactiRed*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm

Consulta: 30 de diciembre de 2018

LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press,.

FUIJI, C. (1994). El sistema educativo actual del Japón. *Relaciones Internacionales*, 2, 4. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1997>

Consulta: 8 de diciembre de 2018

GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres, Inglaterra: Edward Arnold Publishers.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid, España: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Consulta: 12 de junio de 2019

KRASHEN, S. D. y TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Inglaterra: Pergamon.

- LONG, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- MACKEY, A. y GASS, S.M. (Ed.). (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. N. (2008). “La (des)motivación del profesor de español en Japón”. *XIX Congreso Internacional de la ASELE*, 2. 645-658.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2004). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- MARTEL TRUJILLO, C. K. (2013). *La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades*. (Tesis de postgrado). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50, 4, 370.
- MINGUET BURGOS, B. A. y MORALES CABEZAS, J. (2015). Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción. En: CRUZ MOYA, O. eds. *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: XXVI Congreso Internacional de la ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE, 699-711.
- MORENO RODRÍGUEZ, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales, Revista Multidisciplinaria de investigación*, 4, 32-42.

- MORENO, A.I. (2004). Análisis de necesidades para el aula de lengua inglesa en Filología Inglesa: un estudio de caso. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 12.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- MUÑOZ SANZ, C. (2015). El alumno de japonés en la clase de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz. En: MORIMOTO, Y., PAVÓN LUCERO, M.V. y SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R., eds. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: XXV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno, pp. 681-689.
- MURAKAMI, Y., NAKAGAWA, M., VITALE, A., HIRATA, K. y ZENNO, M. (2012). *Encuentro con el mundo del español 1*. Tokio, Japón: Asahi.
- MURAKAMI, Y., NAKAGAWA, M., VITALE, A., HIRATA, K. y ZENNO, M. (2018). *Encuentro con el mundo del español 2*. Tokio, Japón: Asahi.
- NAKAGAWA, M. y VITALE, A. (2017). スペイン語の世界へようこそ 1 改訂版 [*Bienvenido al mundo del español 1. Edición revisada*]. Tokio, Japón: Asahi.
- NUNAN, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J.M. y UHL CHAMOT A. (1995). *Learning strategies in second language acquisition*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- RAMOS CUEVAS, P. J. “Salidas profesionales del profesor de ELE en Japón y Corea del Sur: diferencias y similitudes”. En: XXVI Congreso Internacional ASELE, 2015.

Recuperado

de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0859.pdf

ROGERS, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Estados Unidos: Charles Merrill.

SÁNCHEZ MENA, F. J. (2014). *Estrategias de motivación en educación primaria*. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid, Soria, España.

SAURAS, M. (2013). La motivación del alumno japonés en los cursos de nivel A del Instituto Cervantes de Tokio. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio, Tokio, Japón.

TORIKAI, K. (2018, julio, 27). Los japoneses y el inglés: 1. el legado de una larga sucesión de reformas. *Nippon*. Recuperado de <https://www.nippon.com/es/currents/d00412/>
Consulta: 25 de julio de 2019

UNIVERSIDAD TOKAI. (2019). *Tokai today*. Recuperado de <https://www.u-tokai.ac.jp/english/about/today.html>
Consulta: 8 de febrero de 2019

UNIVERSIDAD TOKAI. (2019). *Shonan*. Recuperado de <https://www.u-tokai.ac.jp/english/campus/campuses/shonan.html>
Consulta: 24 de enero de 2019

WEST, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
doi:10.1017/S0261444800007527

WILLIAMS, M. Y BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO INICIAL EN ESPAÑOL

1. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer ☐ Otro
2. Edad: ☐ 18-20 ☐ 20-22 ☐ 22-24
☐ +24

3. ¿Eres de nacionalidad japonesa? ☐ Sí ☐ No

¿Cuál? _____

4. ¿Tu lengua materna es el japonés? ☐ Sí ☐ No

¿Cuál es? _____

5. ¿Hablas otras lenguas? ☐ Sí ☐ No

¿Cuáles y qué nivel tienes? _____

6. ¿Por qué decidiste empezar a estudiar español?

- | | |
|--|--|
| ☐ Porque quiero aprender una lengua extranjera
☐ Porque quiero conocer mejor la cultura hispana
☐ Porque quiero conseguir un empleo en una empresa española o hispanoamericana o en una empresa japonesa que tenga relaciones con esos países
☐ Porque lo necesito para el trabajo
☐ Porque quiero viajar a países de lengua hispana
☐ Porque quiero vivir en un país hispanohablante
☐ Porque mi pareja es hispanohablante | ☐ Porque tengo amigos que hablan español
☐ Porque me gusta el fútbol de los países de habla hispana
☐ Porque me gusta la música en español
☐ Porque me gusta la gastronomía de estos países
☐ Porque me gusta la cultura de estos países
☐ Porque lo necesito para mi carrera (universidad)
☐ Otro: _____ |
|--|--|

7. ¿Qué nivel quieres tener en español?

- | | | | |
|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| ☐ Pre-A1 | ☐ A2 | ☐ B2 | ☐ C2 |
| ☐ A1 | ☐ B1 | ☐ C1 | |

8. ¿Qué aspectos crees que necesitas mejorar?

(0= nada 1= poco 2=normal 3= bastante 4= mucho)

- | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------|---|---|---|---|---|
| • La gramática | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • El vocabulario | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La expresión oral | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La expresión escrita | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Comprensión auditiva | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Comprensión lectora | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Fluidez | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

¿Cuál es la que más te gustaría mejorar? _____

8. ¿Qué nivel crees que tienes en español en las siguientes destrezas?

- | | | | | | | | |
|------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| • Comprensión lectora | ☐ Pre-A1 | ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |
| • Comprensión auditiva | ☐ Pre-A1 | ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |
| • Expresión escrita | ☐ Pre-A1 | ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |
| • Expresión oral | ☐ Pre-A1 | ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |

10. ¿Qué quieres ser capaz de hacer en español?

a) Oralmente:

- ☐ Hablar con nativos ☐ Otro: _____
- ☐ Poder realizar transacciones (comprar en una tienda)

b) Leer:

- ☐ Periódicos y revistas
- ☐ Textos que me interesen
- ☐ Entender cartas, mensajes y correos electrónicos (formales e informales)
- ☐ Otro:

c) Comprendre oralmente:

- ☐ Conversaciones entre nativos ☐ Canciones
- ☐ La televisión y la radio ☐ Otro:

d) Escribir

- ☐ Cartas, mensajes y correos electrónicos ☐ Otro: _____
- ☐ Informes y exámenes

11. ¿Qué es más importante para ti en español?

- ☐
- Hablar
- ☐
- Comprender
- ☐
- Escribir
- ☐
- Leer

12. ¿Cómo te gustaría aprender?

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • Escuchando canciones, los CD del libro, grabaciones, películas, videos... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Conversando con el profesor y los compañeros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Con juegos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Con materiales escritos reales como revistas, periódicos, libros | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Con actividades del libro de texto | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Con actividades propias del profesor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Con actividades de observación y práctica gramatical | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Copiando todo en mi cuaderno | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Leyendo textos y traducciones | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Traduciendo textos, canciones, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Memorizando vocabulario y diálogos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

13. ¿Cómo te gustaría trabajar en clase?

- | | | | | | |
|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| • Solo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • En parejas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • En pequeños grupos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Toda la clase con el profesor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

14. ¿Cómo te gustaría que tu profesor corrija tus errores?

Orales:

- ☐ Si cometo un error oral quiero que me lo corrija en el momento en el que se produce, delante del resto de alumnos
- ☐ Cuando estoy hablando prefiero que espere a que termine de hablar y me corrija los errores, delante de los compañeros
- ☐ Prefiero que no me corrija los errores orales
- ☐ El profesor no me corrige los errores orales. Me da alguna pista para hacerme saber que me he equivocado o me hace reflexionar para que me dé cuenta del error y lo corrija
- ☐ El profesor explica a sus alumnos en tutorías individuales sus errores más frecuentes

Escritos:

- ☐ El profesor subraya mis errores, pero no me escribe la respuesta correcta. De este modo yo puedo corregirlo
- ☐ El profesor pone la respuesta correcta
- ☐ El profesor corrige mis errores escritos y me pone anotaciones explicativas
- ☐ De vez en cuando el profesor corrige nuestros errores en la pizarra, sin decir quién los ha cometido, para explicarlos delante de todos los alumnos.

15. ¿Cómo te gustaría ser evaluado?

- | | | | | | |
|-----------------------|---|---|---|---|---|
| • Pruebas orales | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Pruebas escritas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Evaluación continua | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Exámenes parciales | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Examen final | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

16. ¿Quieres hacer deberes? ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas quieres dedicar a la semana?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐6 ☐7

ANEXO II: CUESTIONARIO INICIAL EN JAPONÉS

- 1、性別 ☐男 ☐女 ☐その他
- 2、年齢 ☐18-20 ☐20-22 ☐22-24 ☐+24
- 3、国籍は日本ですか？ ☐はい ☐いいえ
 いいえの場合⇒どの国籍ですか？ _____
- 4、第一言語は日本語ですか？ ☐はい ☐いいえ
 いいえの場合⇒第一言語はなんですか？ _____
- 5、日本語以外の言語を話せますか？ ☐はい ☐いいえ
 はいの場合⇒何の言語を話すことができますか？ _____
- 6、なぜスペイン語を学習しようと思いましたか？
- ☐多くの外国語を習得したかったから ☐スペイン語圏の恋人がいるから
- ☐スペイン語圏の文化についてもっと知りたかったから ☐スペイン語を話す友達がたくさんいるから
- ☐スペイン語圏のサッカーが好きだから
- ☐スペイン企業またはラテンアメリカ企業、あるいはスペイン語圏の国々と取引のある日本企業に就職したいから ☐スペイン語圏の音楽が好きだから
- ☐スペイン語圏の料理が好きだから
- ☐仕事で必要だから ☐スペイン語圏の文化が好きだから
- ☐スペイン語圏に旅行したい ☐大学の勉強で必要だから
- ☐スペイン語圏に住みたいから ☐その他 _____
- 7、あなたのスペイン語レベルはどのくらいになりたいですか？
- ☐pre-A1 ☐A2 ☐B2 ☐C2
- ☐A1 ☐B1 ☐C1
- 8、現在のスペイン語で改善したい点はどれですか？
- 0=改善点がない 2=まあまあ改善したい 4=とても改善したい
- | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|
| • 文法 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 単語力 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • スピーキング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • ライティング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • リスニング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • リーディング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 流暢さ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 以上の7つの選択肢のうち、最も改善したい点はどれですか

9、スピーキング/ライティング/リスニング/リーディング

であなたのスペイン語レベルはどれですか？

- | | | | | | | |
|----------|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| • スピーキング | ☐ pre-A1 ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |
| • ライティング | ☐ pre-A1 ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |
| • リスニング | ☐ pre-A1 ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |
| • リーディング | ☐ pre-A1 ☐ A1 | ☐ A2 | ☐ B1 | ☐ B2 | ☐ C1 | ☐ C2 |

10、スペイン語を使って実現したいことは何ですか？

A) スピーキング

- | | |
|---|--|
| ☐ スペイン語圏の人たちと話したい | ☐ スペイン語でスピーチできるようにしたい |
| ☐ スペイン語を使って交渉事をできるようにしたい | ☐ その他 _____ |

B) リーディング

- | | |
|--|--|
| ☐ 新聞や雑誌を読めるようにしたい | ☐ 興味のある文書を読めるようにしたい |
| ☐ 手紙やメールの内容を理解できるようにしたい | ☐ その他 _____ |
| ※公的な文章や友達とのメールでも | |

C) リスニング

- | | |
|---|--------------------------------------|
| ☐ ネイティブの会話を理解したい | ☐ 音楽の歌詞を理解したい |
| ☐ テレビとラジオの内容を理解したい | ☐ その他 _____ |

D) ライティング

- | | |
|--|------------------------------------|
| ☐ 手紙やメールを書けるようになりたい | ☐ その他 _____ |
| ☐ 日記を書けるようにしたい | |

11、あなたが語学で最も重要視しているものはなんですか

4つの中から2つの中からお選びください

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| ☐ スピーキング | ☐ リスニング |
| ☐ ライティング | ☐ リーディング |

12、スペイン語をどのようにして学習したいですか

0=改善点がない 2=まあまあ改善したい 4=とても改善したい

- | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|---|
| • 耳で聴いて学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ex...音楽、CD、映画 | | | | | |
| • 会話をしながら学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • ゲームをしながら学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

• 小説や新聞、雑誌から学習したい	0	1	2	3	4
• スペイン語のテキストで勉強したい	0	1	2	3	4
• 先生の作成したプリントや問題集で	0	1	2	3	4
• 穴埋めの問題形式で学習したい	0	1	2	3	4
• 授業をノートに書き写して学習	0	1	2	3	4
• テキストを読んで勉強したい	0	1	2	3	4
• 自分自身で歌や文章を翻訳して学習	0	1	2	3	4
• 単語や文章をメモして学習	0	1	2	3	4

1 3、 どのような形式で授業を受けたいですか

• ひとりで	0	1	2	3	4
• ふたりで	0	1	2	3	4
• 少人数で	0	1	2	3	4
• 集団で	0	1	2	3	4

1 4、 間違いをどのように直して欲しいですか、選択肢から選んでください

a)スピーキング

☐クラスの中で都度直して欲しい

☐ヒントを出してもらい自分で答えを出したい

☐クラスの中で会話が終わったら直して欲しい

☐個別に間違いを直して欲しい

☐直して欲しくない

B)ライティング

☐ヒントを出してもらい自分で答えをだしたい

☐先生が答えを出し、何が違うかコメントを書いて欲しい

☐先生から答えを書いてもらいたい

☐先生がよく間違える箇所を黒板に書くが、先生は誰が間違えているかは言わない

1 5、 どのテストをだして欲しいですか

0=改善点がない 2=まあまあ改善したい 4=とても改善したい

• 口頭試験	0	1	2	3	4
• 筆記試験	0	1	2	3	4
• 継続的に試験がある	0	1	2	3	4
• テーマごとに試験	0	1	2	3	4
• 最終試験のみ	0	1	2	3	4

1 6、 宿題を出して欲しいですか

☐はい

☐いいえ

はいの場合、1週間でどのくらい宿題が欲しいですか

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐6 ☐7

ANEXO III: NUESTRA propuesta DE ANÁLISIS INICIAL EN ESPAÑOL

9. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer ☐ Otro
10. Edad: ☐ 18-20 ☐ 20-22 ☐ 22-24 ☐ +24
11. ¿Eres de nacionalidad japonesa? ☐ Sí ☐ No
¿Cuál? _____
12. ¿Tu lengua materna es el japonés? ☐ Sí ☐ No
¿Cuál es? _____
13. ¿Hablas otras lenguas? ☐ Sí ☐ No
¿Cuáles y qué nivel tienes? _____
14. ¿Por qué decidiste empezar a estudiar español?
- | | |
|--|---|
| ☐ Porque quiero aprender una lengua extranjera | ☐ Porque mi pareja es hispanohablante |
| ☐ Porque quiero conocer mejor la cultura hispana | ☐ Porque tengo amigos que hablan español |
| ☐ Porque quiero conseguir un empleo en una empresa española o hispanoamericana o en una empresa japonesa que tenga relaciones con esos países | ☐ Porque me gusta el fútbol de los países de habla hispana |
| ☐ Porque lo necesito para el trabajo | ☐ Porque me gusta la música en español |
| ☐ Porque quiero viajar a países de lengua hispana | ☐ Porque me gusta la gastronomía de estos países |
| ☐ Porque quiero vivir en un país hispanohablante | ☐ Porque me gusta la cultura de estos países |
| | ☐ Porque lo necesito para mi carrera (universidad) |
| | ☐ Otro: _____ |
15. ¿Qué aspectos crees que necesitas mejorar?
- (0= nada 1= poco 2=normal 3= bastante 4= mucho)
- | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|---|
| • La gramática | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • El vocabulario | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La expresión oral | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La expresión escrita | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Comprensión auditiva | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Comprensión lectora | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Fluidez | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
- ¿Cuál es la que más te gustaría mejorar? _____
16. ¿Qué quieres ser capaz de hacer en español?
- a) Oralmente:
- ☐ Hablar con nativos

☐ Poder realizar transacciones (comprar en una tienda)

☐ Otro: _____

b) Leer:

☐ Periódicos y revistas

☐ Entender cartas, mensajes y correos electrónicos (formales e informales)

☐ Textos que me interesen

☐ Otro: _____

c) Comprender oralmente:

☐ Conversaciones entre nativos

☐ Canciones

☐ La televisión y la radio

☐ Otro: _____

d) Escribir

☐ Cartas, mensajes y correos electrónicos

☐ Otro: _____

☐ Informes y exámenes

13. ¿Qué es más importante para ti en español?

☐ Hablar

☐ Escribir

☐ Comprender

☐ Leer

14. ¿Cómo te gustaría aprender?

• Escuchando canciones, los CD del libro, grabaciones, películas, videos...	0	1	2	3	4
• Conversando con el profesor y los compañeros	0	1	2	3	4
• Con juegos	0	1	2	3	4
• Con materiales escritos reales como revistas, periódicos, libros	0	1	2	3	4
• Con actividades del libro de texto	0	1	2	3	4
• Con actividades propias del profesor	0	1	2	3	4
• Con actividades de observación y práctica gramatical	0	1	2	3	4
• Copiando todo en mi cuaderno	0	1	2	3	4
• Leyendo textos y traducciones	0	1	2	3	4
• Traduciendo textos, canciones, etc.	0	1	2	3	4
• Memorizando vocabulario y diálogos	0	1	2	3	4

15. ¿Cómo te gustaría trabajar en clase?

• Solo	0	1	2	3	4
• En parejas	0	1	2	3	4
• En pequeños grupos	0	1	2	3	4
• Toda la clase con el profesor	0	1	2	3	4

16. ¿Cómo te gustaría que tu profesor corrija tus errores?

Orales:

- ☐ Si cometo un error oral quiero que me lo corrija en el momento en el que se produce, delante del resto de alumnos
- ☐ Cuando estoy hablando prefiero que espere a que termine de hablar y me corrija los errores, delante de los compañeros
- ☐ Prefiero que no me corrija los errores orales
- ☐ El profesor no me corrige los errores orales. Me da alguna pista para hacerme saber que me he equivocado o me hace reflexionar para que me dé cuenta del error y lo corrija
- ☐ El profesor explica a sus alumnos en tutorías individuales sus errores más frecuentes

Escritos:

- ☐ El profesor subraya mis errores, pero no me escribe la respuesta correcta. De este modo yo puedo corregirlo
- ☐ El profesor pone la respuesta correcta
- ☐ El profesor corrige mis errores escritos y me pone anotaciones explicativas
- ☐ De vez en cuando el profesor corrige nuestros errores en la pizarra, sin decir quién los ha cometido, para explicarlos delante de todos los alumnos.

16. ¿Cómo te gustaría ser evaluado?

• Pruebas orales	0	1	2	3	4
• Pruebas escritas	0	1	2	3	4
• Evaluación continua	0	1	2	3	4
• Exámenes parciales	0	1	2	3	4
• Examen final	0	1	2	3	4

17. ¿Quieres hacer deberes? ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas quieres dedicar a la semana?

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐6 ☐7

ANEXO IV: NUESTRA PROPUESTA DE ANÁLISIS INICIAL EN JAPONÉS

- 1、性別 ☐男 ☐女 ☐その他
 2、年齢 ☐18-20 ☐20-22 ☐22-24 ☐+ 24
 3、国籍は日本ですか？ ☐はい ☐いいえ

いいえの場合⇒どの国籍ですか？ _____

- 4、第一言語は日本語ですか？ ☐はい ☐いいえ

いいえの場合⇒第一言語はなんですか？ _____

- 5、日本語以外の言語を話せますか？ ☐はい ☐いいえ

はいの場合⇒何の言語を話すことができますか？ _____

- 6、なぜスペイン語を学習しようと思いましたか？

- ☐多くの外国語を習得したかったから ☐スペイン語圏の恋人がいるから
☐スペイン語圏の文化についてもっと知りたかったから ☐スペイン語を話す友達がたくさんいるから
☐スペイン語圏のサッカーが好きだから
☐スペイン企業またはラテンアメリカ企業、あるいはスペイン語圏の国々と取引のある日本企業に就職したいから ☐スペイン語圏の音楽が好きだから
☐仕事で必要だから ☐スペイン語圏の料理が好きだから
☐スペイン語圏の文化が好きだから
☐スペイン語圏に旅行したい ☐大学の勉強で必要だから
☐スペイン語圏に住みたいから ☐その他 _____

- 7、現在のスペイン語で改善したい点はどれですか？

0=改善点がない 2=まあまあ改善したい 4=とても改善したい

- | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|
| • 文法 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 単語力 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • スピーキング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • ライティング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • リスニング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • リーディング | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 流暢さ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

以上の7つの選択肢のうち、最も改善したい点はどれですか

8、スペイン語を使って実現したいことは何ですか？

A)スピーキング

- ☐スペイン語圏の人たちと話したい ☐スペイン語でスピーチできるようにしたい
- ☐スペイン語を使って交渉事をできるようにしたい ☐その他 _____

B)リーディング

- ☐新聞や雑誌を読めるようにしたい ☐興味のある文書を読めるようにしたい
- ☐手紙やメールの内容を理解できるようにしたい ☐その他 _____

※公的な文章や友達とのメールでも

C)リスニング

- ☐ネイティブの会話を理解したい ☐音楽の歌詞を理解したい
- ☐テレビとラジオの内容を理解したい ☐その他 _____

D)ライティング

- ☐手紙やメールを書けるようになりたい ☐その他 _____
- ☐日記を書けるようにしたい

9、あなたが語学で最も重要視しているものはなんですか

4つの中から2つの中からお選びください

- ☐スピーキング ☐ライティング ☐リスニング ☐リーディング

10、スペイン語をどのようにして学習したいですか

0=改善点がない 2=まあまあ改善したい 4=とても改善したい

- | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|
| • 耳で聴いて学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ex...音楽、CD、映画 | | | | | |
| • 会話をしながら学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • ゲームをしながら学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 小説や新聞、雑誌から学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • スペイン語のテキストで勉強したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 先生の作成したプリントや問題集で | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 穴埋めの問題形式で学習したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 授業をノートに書き写して学習 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • テキストを読んで勉強したい | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 自分自身で歌や文章を翻訳して学習 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 単語や文章をメモして学習 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

1 1、 どのような形式で授業を受けたいですか

- | | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|
| • ひとりで | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • ふたりで | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 少人数で | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 集団で | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

1 2、 間違いをどのように直して欲しいですか

選択肢から選んでください

a)スピーキング

☐クラスの中で都度直して欲しい

☐ヒントを出してもらい自分で答えを出したい

☐クラスの中で会話が終わったら直して欲しい

☐個別に間違いを直して欲しい

☐直して欲しくない

B)ライティング

☐ヒントを出してもらい自分で答えをだしたい
いて

☐先生が答えを出し、何が違うかコメントを書
欲しい

☐先生から答えを書いてもらいたい

☐先生がよく間違える箇所を黒板に書くが、
先生は誰が間違えているかは言わない

1 3、 どのテストをだして欲しいですか

0=改善点がない 2=まあまあ改善したい 4=とても改善したい

- | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|
| • 口頭試験 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 筆記試験 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 継続的に試験がある | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • テーマごとに試験 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • 最終試験のみ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

1 4、 宿題を出して欲しいですか

☐はい

☐いいえ

はいの場合、1週間でどのくらい宿題が欲しいですか

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ☐6 ☐7

ANEXO V: GRÁFICA SOBRE EL SEXO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

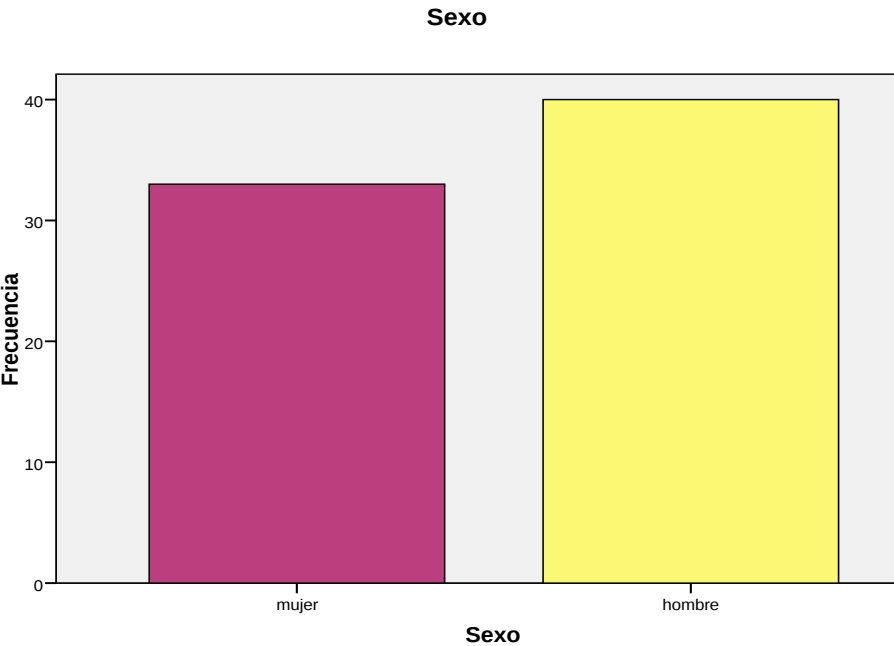


Figura 1. Gráfico de la proporción por sexo de los encuestados realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO VI: TABLA DE LAS EDADES DE LOS ALUMNOS

Tabla 3

Edad de los sujetos

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-20	<u>51</u>	<u>46,4</u>	<u>69,9</u>	<u>69,9</u>
	20-22	18	16,4	24,7	94,5
	22-24	2	1,8	2,7	97,3
	mayor de 24	2	1,8	2,7	100,0
	Total	73	66,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	33,6		
Total		110	100,0		

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO VII: TABLA DE QUÉ OTRAS LENGUAS HABLAN

Tabla 4

Qué idiomas, además del japonés, hablan los sujetos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ingles	<u>21</u>	<u>19,1</u>	<u>28,8</u>	<u>28,8</u>
	Español	5	4,5	6,8	35,6
	Otras	4	3,6	5,5	41,1
	No habla otro idioma	<u>43</u>	<u>39,1</u>	<u>58,9</u>	100,0
	Total	73	66,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	33,6		
Total		110	100,0		

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO VIII: TABLA DE POR QUÉ DECIDISTE EMPEZAR A ESTUDIAR ESPAÑOL

Tabla 5

Motivo por el que empezaron con el estudio del español

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Porque quiero aprender una lengua extranjera	<u>39</u>	<u>35,5</u>	<u>53,4</u>	<u>53,4</u>
	Porque quiero conocer mejor la cultura hispana	<u>10</u>	<u>9,1</u>	<u>13,7</u>	<u>67,1</u>
	Porque quiero conseguir un empleo en una empresa española o hispanoamericana o en una japonesa que tenga relaciones con estos países	1	,9	1,4	68,5
	Porque lo necesito para el trabajo	1	,9	1,4	69,9
	Porque quiero viajar a países de lengua hispana	<u>10</u>	<u>9,1</u>	<u>13,7</u>	<u>83,6</u>
	Porque quiero vivir en un país hispanohablante	4	3,6	5,5	89,0
	Porque me gusta el fútbol de los países de habla hispana	2	1,8	2,7	91,8
	Porque lo necesito para mi carrera (universidad)	4	3,6	5,5	97,3
	Otro	2	1,8	2,7	100,0
	Total	73	66,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	33,6		
Total		110	100,0		

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO IX: GRÁFICAS DE QUÉ NECESITAN MEJORAR MÁS

Tabla 6

Qué creen los alumnos que necesitan mejorar más

	Gramática	Vocabulario	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión oral	Comprensión lectora	Fluidez
N Válidos	73	73	73	73	73	73	73
Perdidos	37	37	37	37	37	37	37
Media	3,62	3,74	3,78	3,63	3,74	3,48	3,64
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. típ.	,615	,501	,507	,589	,553	,784	,752
Rango	2	2	2	2	2	3	3
Mínimo	2	2	2	2	2	1	1
Máximo	4	4	4	4	4	4	4

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

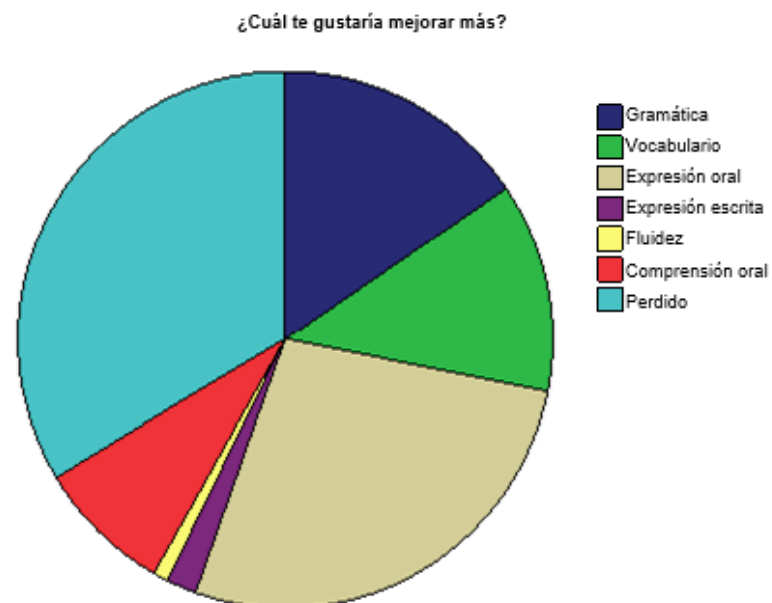


Figura 2. Gráfico de lo que más les gustaría mejorar realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO X: TABLA Y GRÁFICA DE MEJORAR LA GRAMÁTICA

Tabla 7

Frecuencia de mejorar la gramática

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal	5	4,5	6,8	6,8
	Bastante	18	16,4	24,7	31,5
	Mucho	50	45,5	68,5	100,0
	Total	73	66,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	33,6		
Total		110	100,0		

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

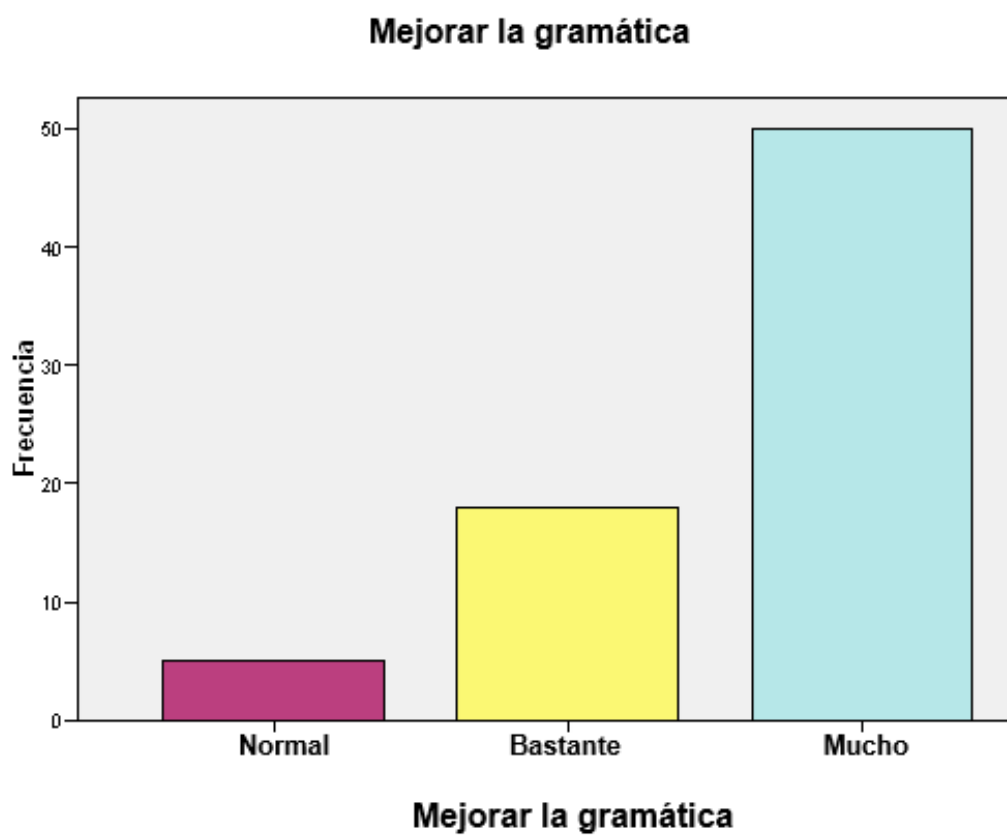


Figura 3. Gráfico de los alumnos que marcaron que querían mejorar la gramática realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO XI: TABLA DE FRECUENCIA DE FLUIDEZ

Tabla 8

Frecuencia con la que marcaron el ítem fluidez

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	<u>3</u>	<u>2,7</u>	<u>4,1</u>	<u>4,1</u>
	Normal	3	2,7	4,1	8,2
	Bastante	11	10,0	15,1	23,3
	Mucho	56	50,9	76,7	100,0
	Total	73	66,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	33,6		
Total		110	100,0		

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.

ANEXO XII: GRÁFICAS DE QUÉ DESEAN SER CAPACES. DESTREZA ORAL

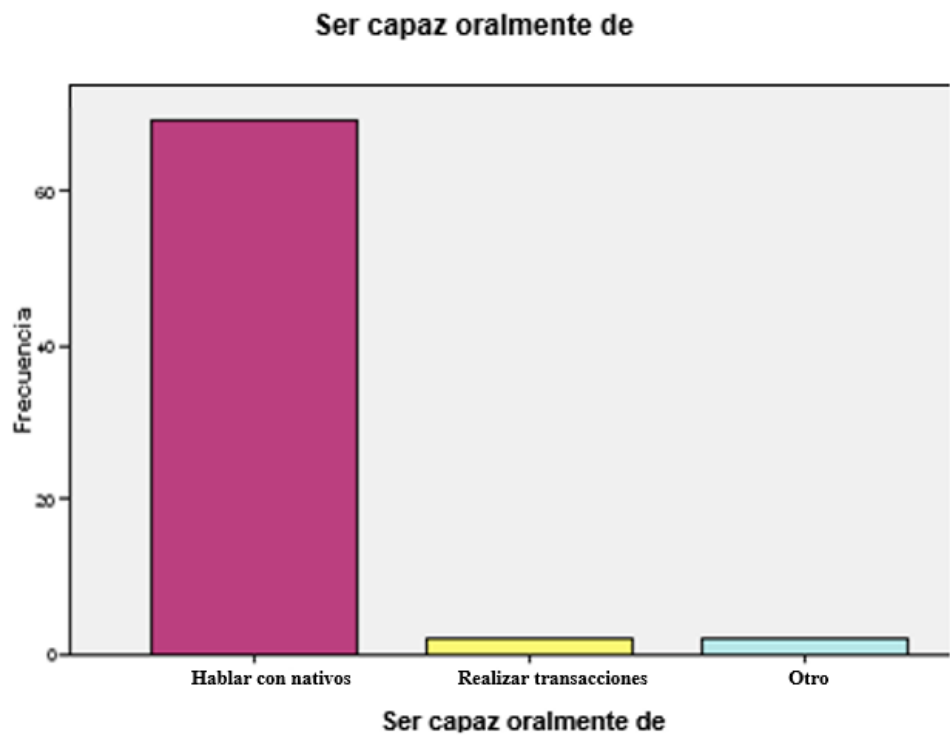


Figura 4. Gráfico de lo que quieren ser capaces de hacer oralmente realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

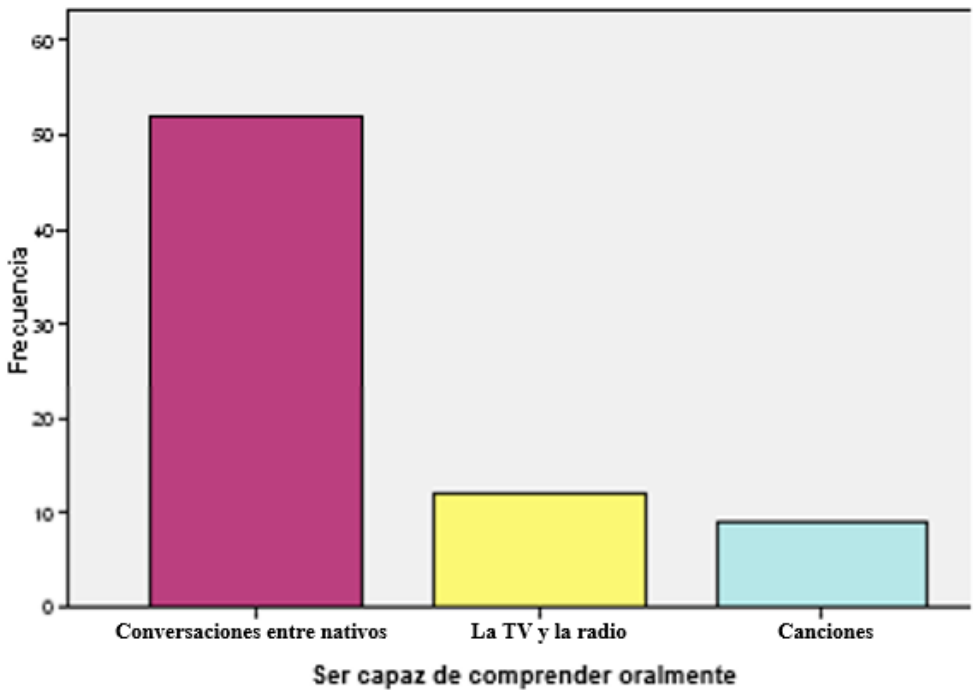


Figura 5. Gráfico de lo que quieren ser capaces de comprender oralmente realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO XIII: GRÁFICAS DE QUÉ DESEAN SER CAPACES. DESTREZA ESCRITA

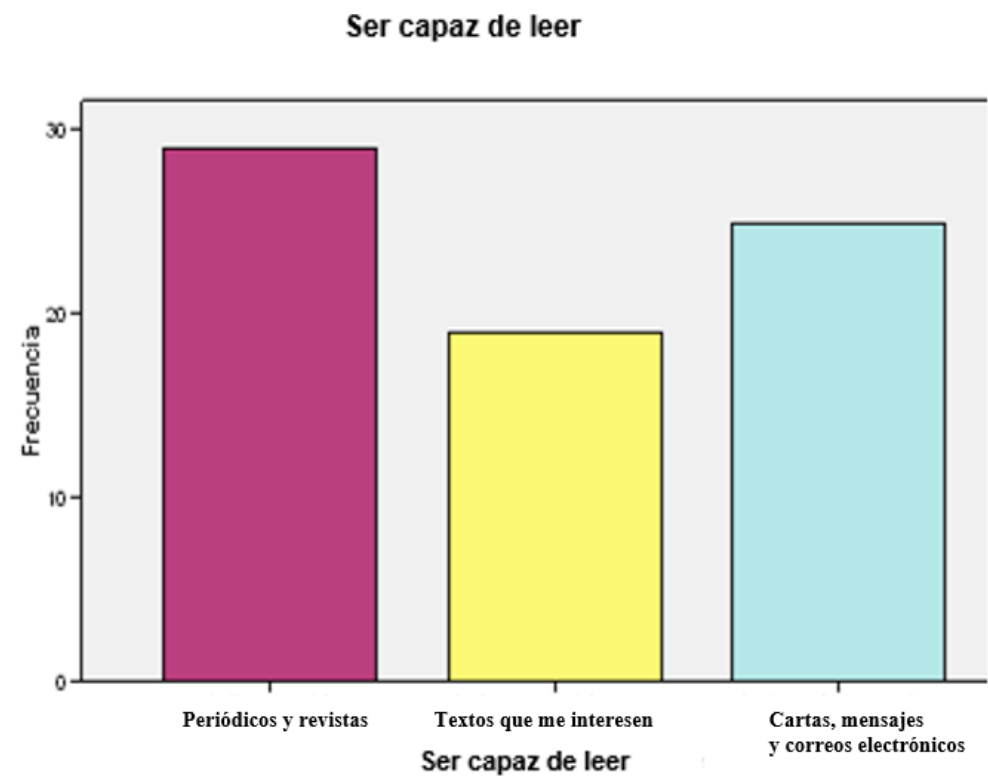


Figura 6. Gráfico de lo que quieren ser capaces de leer realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

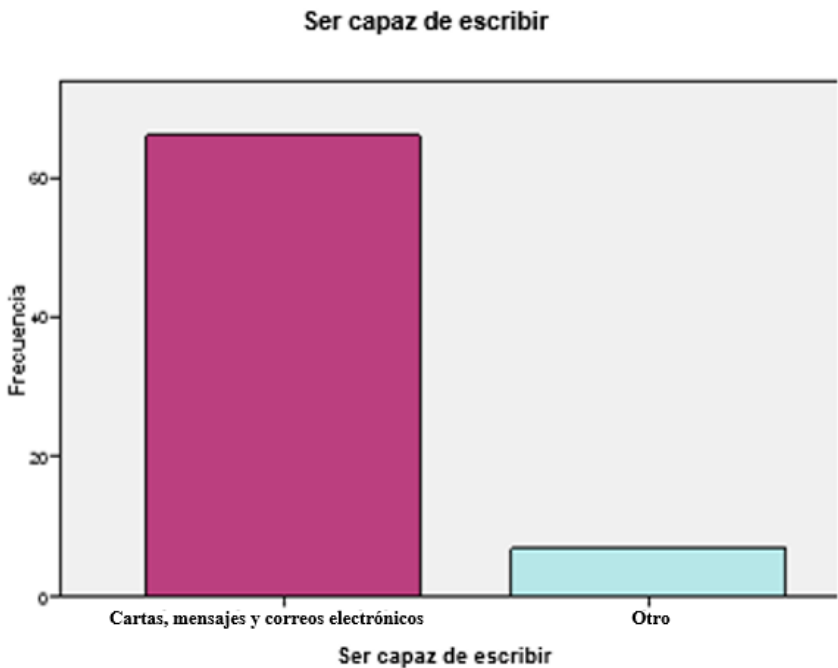


Figura 7. Gráfico de lo que quieren ser capaces de escribir realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO XIV: TABLA DE QUÉ ES MÁS IMPORTANTE PARA LOS ALUMNOS EN ESPAÑOL

Tabla 9

Destreza que consideran más importante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hablar	<u>58</u>	<u>52,7</u>	<u>79,5</u>	<u>79,5</u>
	Escribir	2	1,8	2,7	82,2
	Leer	2	1,8	2,7	84,9
	Escuchar	11	10,0	15,1	100,0
	Total	73	66,4	100,0	
Perdidos	Sistema	37	33,6		
Total		110	100,0		

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO XV: TABLA ACTIVIDADES PREFERIDAS POR LOS ALUMNOS

Tabla 10

Tipo de actividades preferidas por los alumnos

	Escuchando canciones, los CD del libro, grabaciones, películas, videos...	Conversando con el profesor y los compañeros	Con juegos	Con materiales escritos reales como revistas, periódicos, libros	Con actividades del libro de texto	Con actividades propias del profesor	Con actividades de observación y práctica gramatical	Copiando todo en mi cuaderno	Leyendo textos y traducciones	Traduciendo textos, canciones, etc.	Memorizando vocabulario y diálogos
N Válidos	73	73	72	73	73	73	73	73	73	73	73
Perdidos	37	37	38	37	37	37	37	37	37	37	37
Media	<u>3,26</u>	<u>3,32</u>	2,94	2,63	2,86	<u>3,00</u>	<u>2,96</u>	2,30	2,64	2,62	2,84
Mediana	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00
Desv. Típ.	,882	,911	1,112	1,048	,976	1,067	,992	1,076	,933	1,162	1,000
Rango	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO XVI: TABLA DE CÓMO QUIEREN TRABAJAR EN CLASE

Tabla 11

Cómo les gustaría trabajar en clase

		Solo	En parejas	En pequeños grupos	Con el profesor
N	Válidos	73	73	73	73
	Perdidos	37	37	37	37
Media		2,19	2,19	<u>2,75</u>	2,21
Mediana		2,00	2,00	3,00	2,00
Desv. típ.		1,450	1,298	1,267	1,269
Rango		4	4	4	4
Mínimo		0	0	0	0
Máximo		4	4	4	4

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO XVII: GRÁFICO TRATAMIENTO DEL ERROR. ERRORES ORALES



Figura 8. Gráfico de cómo quieren ser corregidos en los errores orales realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO XVIII: GRÁFICO TRATAMIENTO DEL ERROR. ERRORES ESCRITOS

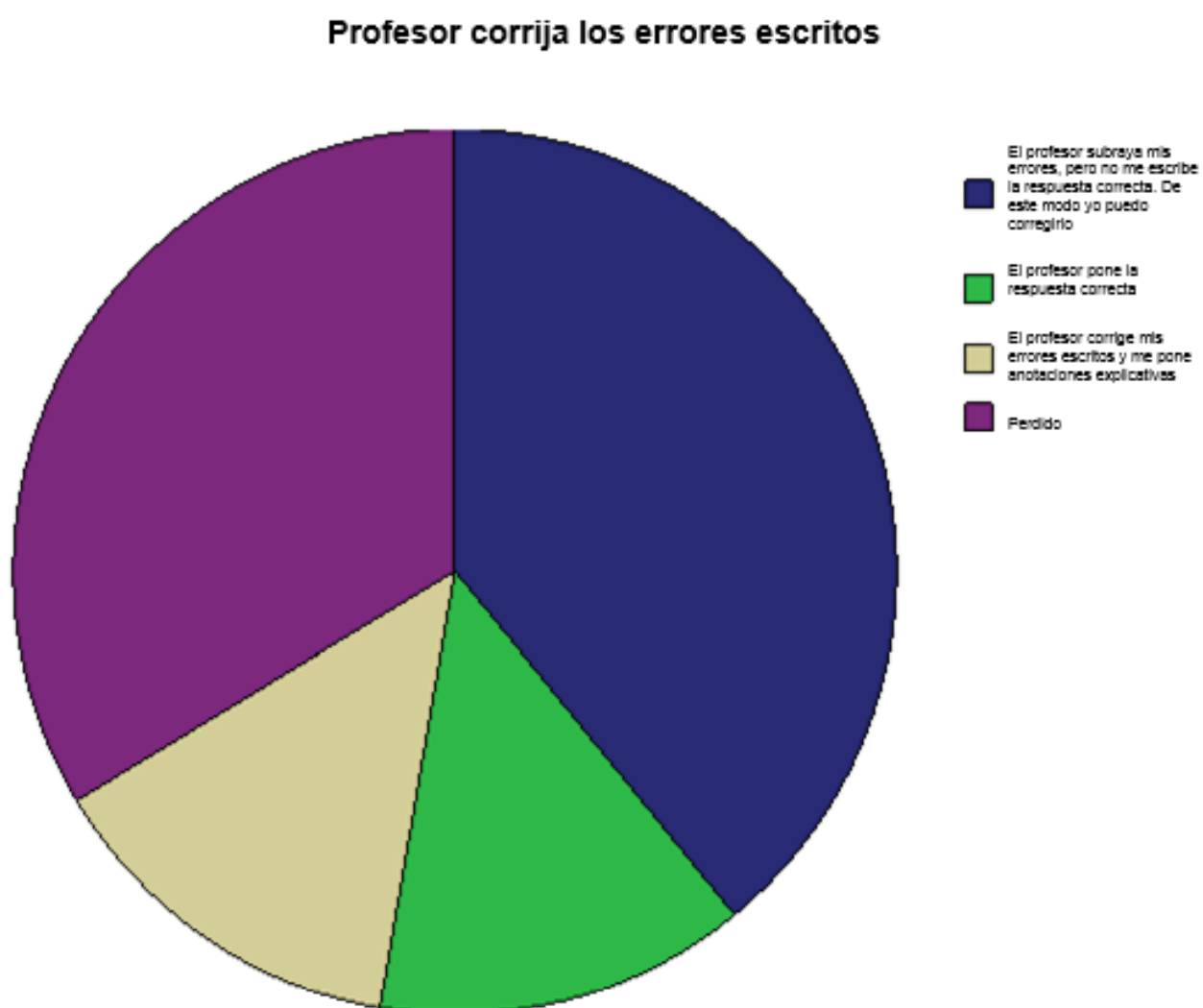


Figura 9. Gráfico de cómo quieren que se les corrijan los errores por escrito realizado con el SPSS 15.0.

Creación propia.

ANEXO XIX: TABLA DE CÓMO QUIEREN SER EVALUADOS

Tabla 12

Cómo prefieren ser evaluados

	Con pruebas orales	Con pruebas escritas	Con evaluación continua	Con exámenes parciales	Con exámenes finales
N Válidos	73	73	73	73	73
Perdidos	37	37	37	37	37
Media	2,30	<u>2,47</u>	2,21	<u>2,48</u>	1,85
Mediana	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00
Desv. típ.	1,244	1,203	1,291	1,324	1,210
Rango	4	4	4	4	4
Mínimo	0	0	0	0	0
Máximo	4	4	4	4	4

Tabla de creación propia con el programa SPSS 15.0

ANEXO XX: GRÁFICO HACER DEBERES

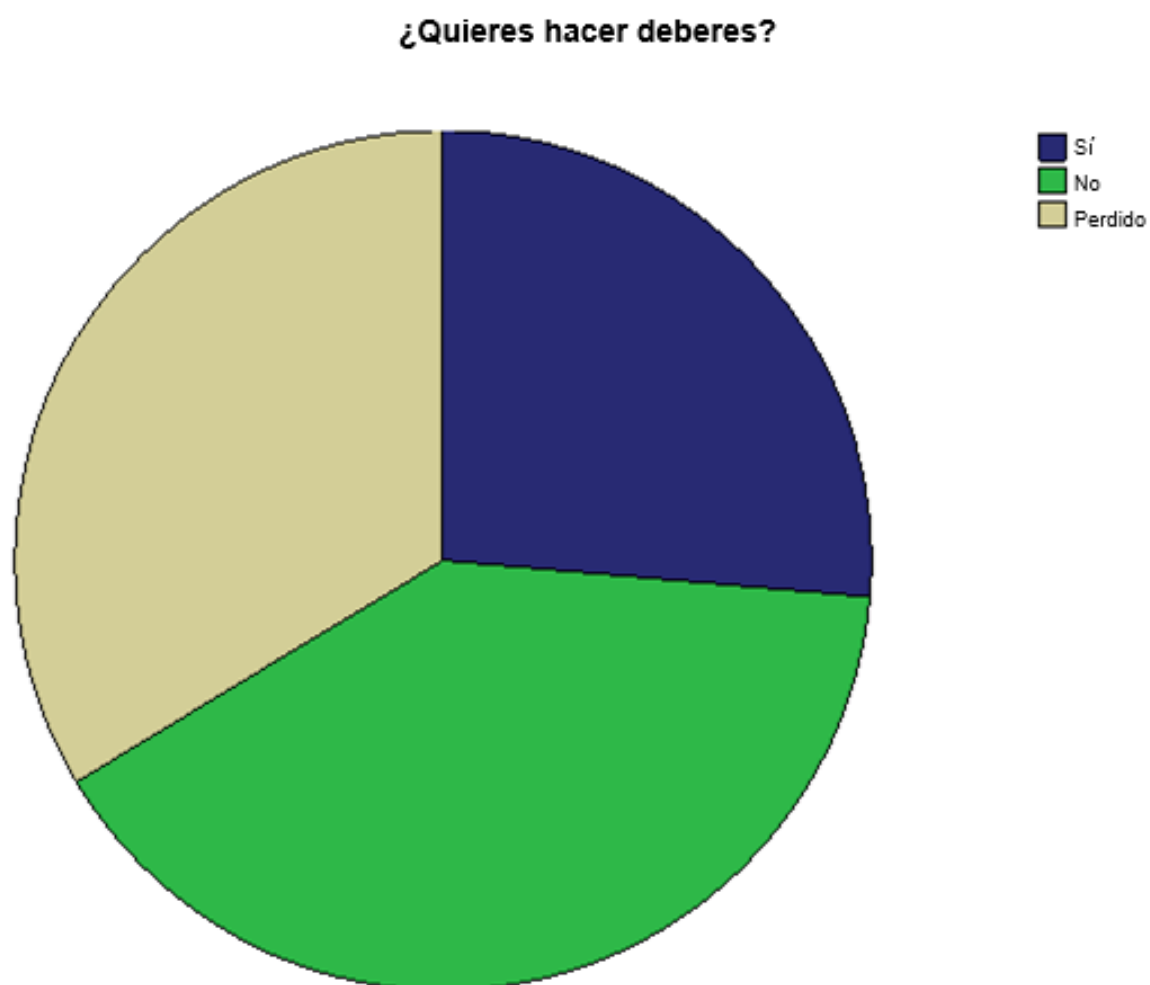


Figura 10. Gráfico de la cantidad de sujetos que no quiere hacer tareas realizado con el SPSS 15.0. Creación propia.

ANEXO XXI: EVALUACIÓN DE LA CLASE Y AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Esta hoja de autoevaluación contiene en el cuadro tres frases de ejemplo, habría que modificarla para que sea específica de la unidad enseñada. Además, se han añadido algunas preguntas también específicas que deberían ser modificadas. Se recomienda que en la tabla se deje algún hueco libre para que puedan completarlo ellos también. Esta ficha es de creación propia.

Autoevaluación

En esta unidad he aprendido:	Sí	No	En el futuro
Nuevas formas irregulares del indefinido			
Las diferencias entre pretérito perfecto e indefinido			
A preguntar preferencias y expresar gustos			
A planificar viajes y actividades en grupo			

1. ¿Consideras suficientes y adecuadas las actividades vistas en la unidad para realizar la tarea final o el examen?

☐ Sí ☐ No ☐ No estoy seguro

¿Hay algún tema que quieras tratar en las siguientes unidades?

2. ¿Qué crees que necesitarías mejorar más en las siguientes unidades?

☐ Hablar ☐ Escuchar ☐ Leer ☐ Escribir

3. ¿Qué quieres aprender a hacer en las siguientes unidades?

4. ¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

5. ¿Hay alguna actividad que te gustaría volver a hacer en el futuro?

6. ¿Hay alguna actividad que no te gustaría volver a hacer?

7. ¿Hay algo que quieres aprender a hacer en las siguientes actividades?

8. ¿La forma de corregirte del profesor te gusta?

☐ Sí ☐ No ☐ No estoy seguro

9. ¿Te gustaría que el profesor cambiara algo?

☐ Sí ☐ No ☐ No estoy seguro

10. ¿Cómo te has sentido con el profesor en las clases?



Aquí puedes dejar cualquier cosa que quieras que el profesor sepa. Por ejemplo, actividades que quieres probar en un futuro, materiales con los que quieres trabajar, comentarios sobre las clases (son muy largas, muy cortas, aburridas, etc.), algún tema que quieras evitar en clase o si quieres que te llame de alguna forma concreta.

*Opcionalmente puedes escribir tu nombre en la esquina superior izquierda de la primera hoja para que sepa cómo te sientes en mis clases.

ANEXO XXII: LYRICSTRAINING



Captura de pantalla de Lyricstraining obtenido de: <https://es.lyricstraining.com/es/play/luis-fonsi-daddy-yankee/despacito/HvrcQjKnMv#b7w>

Consulta: 20 de Septiembre de 2019