



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE
LA LENGUA ESPAÑOLA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA PARA
EXTRANJEROS ORIENTADO A LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN
JAPONÉS

TESIS

QUÉ PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA

PRESENTA:

SAMANTHA MANNHEIM RODRÍGUEZ OCAMPO

ASESOR:

DR. JOSE LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

CIUDAD NEZAHUALCOYOTL, ESTADO DE MÉXICO, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la **Facultad de Estudios Superiores Aragón** y a todos los profesores que me acompañaron durante mi formación universitaria, principalmente a mi asesor **el Dr. José Luis Romero Hernández** por guiarme en esta experiencia, la cual he logrado completar gracias a sus consejos y a su profundo amor por la Pedagogía. Le estoy infinitamente agradecida por hacer realidad este proyecto que yo veía como un sueño lejano.

También quisiera agradecer a los miembros del jurado de mi examen profesional. Al **Mtro. Miguel Ángel del Río del Valle**, al **Dr. Marcos Rodolfo Bonilla González**, al **Lic. Rodolfo Quiroz Sánchez** y a la **Lic. Laura Eloína Dávila Cuellar**, los cuales se tomaron el tiempo de leer este trabajo y aportaron sus sugerencias para el presente escrito.

A mi familia por ser un gran apoyo durante toda la carrera y a lo largo de mi vida, principalmente a mi madre, la **Profra. Guadalupe** quien se ha convertido en mi inspiración y me ha enseñado el valor de la perseverancia. Gracias a ella me he convertido en la persona que soy en la actualidad y esta tesis se la dedico a ella por la paciencia y la dedicación con la que me ha criado. También a mi hermano **Ivanhoe** por estar siempre a mi lado y acompañarme en este camino.

A mi pareja, **Hugo**, por creer siempre en mí y apoyarme en todos mis planes. Tu cariño y tu confianza me han empujado hasta este lugar. Espero que en el futuro pueda seguir compartiendo muchos más momentos felices junto a ti.

A **Camila**, por aventurarme en los estudios de japonología, que además de ser mi gran amiga se ha convertido en mi motivación académica y profesional.

A mis compañeros de la facultad, **Cristina, Juanito y Paola**. Los cuales fueron mis inseparables amigos durante toda la carrera

Al profesor **José** y la profesora **Misako** por mostrarme el amor por el idioma japonés durante toda mi estancia en la FES Aragón.

A todas las maravillosas personas que conocí durante la elaboración de esta investigación principalmente a **Shiho**.

A la coordinadora de la Lengua española en el CEPE, **Mtra. María de la Luz Munguía Castillo** por permitirme realizar mi investigación en el Centro de Lenguas.

Y a todas las personas e instituciones que hicieron posible esta tesis.

INDICE

Introducción.....	1
CAPITULO 1: Breve acercamiento a la tradición educativa de Japón.....	5
1.1: La filosofía de la educación japonesa ¿Cuáles son las cualidades del japonés ideal?.....	7
1.2: Las nuevas formas de enseñar: de la restauración Meiji a la democracia Taishō.....	11
1.3: Lo que hay que aprender: de la educación nacionalista bajo el Gran Imperio de Japón a la industrialización y la era de la globalización.....	17
CAPITULO 2: La enseñanza de lenguas extranjeras en Japón.....	22
2.1: La enseñanza de las lenguas extranjeras para los japoneses y los retos a los que se enfrenta.....	24
2.2: La enseñanza del español en Japón.....	31
2.3: La enseñanza del español para japoneses en México y en el CEPE.....	36
CAPITULO 3: Análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española de los alumnos japoneses en el Centro de Enseñanza para Extranjeros.....	46
3.1: Justificación de la investigación.....	47
3.2: Planteamiento del problema.....	49
3.3: Objetivos de la investigación.....	51
3.4: Los instrumentos del análisis.....	52
3.5: Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.....	59
CAPITULO 4: Recomendaciones.....	89
CONCLUSIONES.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	98
RECURSOS ELECTRÓNICOS.....	103
ANEXOS.....	115

INTRODUCCIÓN

El habla es el principal medio de expresión del ser humano, es través de ésta que se expresan ideas y se forman conexiones sociales y lazos que dan sustento a las comunidades y su cultura, que conforman una de las múltiples partes de su identidad, como es el caso del idioma español y son esas similitudes la que nos permite identificarnos con facilidad. Pero el mundo contemporáneo está interconectado a tal grado que existen conexiones estatales, institucionales, y en última instancia humanas, con pueblos y lenguas que poco o nada tienen de relación con nuestro contexto conocido. Es aquí donde un país como Japón entra en escena.

Hasta hace poco más de unas décadas, Japón, junto con varios países del continente asiático, no suponían alguna relevancia para México en cuestiones comerciales, culturales o educativas. El proceso globalizador que ocurrió después de la Segunda Guerra Mundial ha logrado que ambos países refuercen sus lazos diplomáticos y comerciales logrando así una creciente presencia industrial y empresarial. Cosa que no sucede de la misma forma en otros ámbitos como los es en el educativo, ya que, aunque existen intercambios académicos hacia países como Japón, desde hace varios años en los planes de estudio de diversas universidades mexicanas, cuestiones como el estudio de la historia de la educación se ha hecho de manera eurocéntrica. Cuando se habla de manera errónea de la enseñanza en los países de “Oriente” generalmente la discusión se limita a los aspectos religiosos o se exaltan de manera exagerada sus cualidades sin comprender su contexto histórico y social.

En la actualidad México cuenta con una valiosa oportunidad para estudiar las cuestiones relacionadas a Japón. Al depender en demasía de la inversión extranjera, éste ha permitido expandir la presencia japonesa en sectores como el automotriz, del que se pueden estudiar las cuestiones relacionadas a la capacitación laboral, y subsecuentemente en otras áreas como el turismo y la academia, así como la creciente popularización de la cultura *otaku* entre los

mexicanos. Todo esto ha llevado a la aparición de una legítima necesidad de aprender de diversas problemáticas que atañen a ambos países e instituciones como el Centro de Estudios de Asia y África del Colegio de México son la vanguardia intelectual, mientras que la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, así como la Fundación Japón entre otras, han acercado de primera mano a distintos sectores del público mexicano a la lengua japonesa, que hasta hace poco eran tan distante como lo era el océano entre ambos países.

Por su parte, muchos japoneses han encontrado en México su hogar y su presencia es omnipresente en las mencionadas instituciones dedicadas a la enseñanza del japonés en México, así como en otras áreas académicas e industriales que les son de interés. También están los japoneses que por diversos motivos solo están de paso, de los cuales solo una parte conoce mucho o poco del español, que están principalmente vinculados al mundo diplomático, empresarial o académico. A este último grupo, la Universidad Nacional Autónoma de México les tiene un lugar en alguno de sus programas de intercambio estudiantil en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de Ciudad Universitaria. Esta es una muestra de la voluntad institucional existente para reforzar los lazos y establecer nuevas conexiones con los individuos de otros países que, por los motivos que sean, han decidido estudiar español en México, y ello conlleva la comprensión mutua de ambas partes para tener éxito en la susodicha labor.

Al reconocer este conocimiento fue como se establecieron los parámetros para realizar el presente estudio, esto con la finalidad de analizar la manera en la que viven la lengua y cultura escolar los estudiantes de origen japonés están aprendiendo español en México.

En este contexto, en el primer capítulo del presente trabajo, se expondrá el contexto histórico sobre el cual, los japoneses han vivido sus experiencias educativas en Japón para comprender sus características principales al momento de desenvolverse en el aula y comprenderlos a ellos y a su cultura. Se enfatizará la jerarquización de sus relaciones, el nacionalismo y la meritocracia como uno de

los principales puntos a analizar y como han evolucionado estas características a través de las distintas eras japonesas.

Posteriormente en el segundo capítulo se delimitará el marco de estudio a tres aspectos clave, la enseñanza de las lenguas extranjeras en Japón, la historia de la enseñanza del español en Japón y la enseñanza del español para los japoneses en México, así como el lugar que nos corresponde: el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Una vez establecidos los elementos que atraviesan el objeto de estudio, en el tercer capítulo se establecerán las bases para organizar la investigación: su justificación, planteamiento del problema, objetivos, metodología, así como como sus consecuentes resultados en sus dimensiones cuantitativas e impresiones cualitativas.

En el último capítulo se emitirán una serie de recomendaciones basadas en lo observado en todos los capítulos anteriores que proporcionarán sugerencias a la luz de los resultados y que les permitirán a los alumnos de origen japonés perfeccionar su proceso educativo en el centro educativo y a los profesores mejorar su práctica docente. Finalmente, se anexarán las conclusiones, que mostrarán el resultado y las reflexiones finales del trabajo realizado, así como la bibliografía que le dio forma al trabajo realizado.

CAPÍTULO 1: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN JAPÓN

Para hablar del proceso educativo de los japoneses que estudian español en México es necesario estudiar algunas de las nociones que forman parte de su identidad histórica. La finalidad es comprender el contexto del alumno y ubicar su proceso educativo en unas coordenadas espacio-temporales, que permitan analizar el perfil general de las habilidades que éste ha adquirido en su país de acuerdo a lo que históricamente se ha requerido de él, así se observará y estudiará como esas situaciones coexisten en el aula. No obstante, es preciso entender que cada alumno tiene diferentes necesidades y motivaciones, pero también se hace necesario estudiar la existencia de tendencias generales que dependen del contexto histórico, social y cultural que permitirán hacer hipótesis, predicciones y conclusiones para el presente análisis. En palabras de Ellis y Sinclair (1989, p. 8): “generalmente los alumnos traen al salón sus propias expectativas acerca de aprender un idioma, del papel de su maestro y de sus propios papeles. Frecuentemente estas experiencias son el resultado de experiencias de aprendizaje pasadas y de su capital cultural”.

Al conocer las circunstancias y condiciones en las que el alumno ha desarrollado su acción educativa se comprenderán los retos a los que se enfrenta, y se obtendrá la capacidad de mejorar su práctica educativa al poner en el centro del proceso educativo al alumno, su perfil e intereses. Y, al conocer las condiciones sociales, económicas y políticas que influyen y determinan su realidad escolar, la investigación no se mantiene desligada de la teoría. (Panzsa, 1985, p. 27). Al tomar en cuenta todos estos referentes se podrá evaluar la situación del alumno que recurre a una estancia en México para aprender el idioma español y analizar si la práctica educativa en el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) responde a las necesidades que tienen los alumnos.

Para conocer este contexto se estudiará un poco la historia educativa de Japón a partir del decreto de exclusión de 1639. Esta breve semblanza abarcará

momentos claves al iniciar la descripción de dichas cuestiones escolares desde el periodo Edo, conocido por el dominio de los *shōgun*¹ del clan Tokugawa. Este periodo comprende desde el año 1603 a 1868, el estudio de este lapso de tiempo es importante ya que aparecen las primeras escuelas de gobierno, los primeros pedagogos sistemáticos, y por lo tanto aparece también su filosofía para educar, así como el nacimiento del perfil del japonés ideal que, como veremos, da forma al contemporáneo. Una vez finalizado éste se hablará de las eras² *Meiji* (1868 – 1912) y *Taishō* (1912 – 1926) caracterizadas por la apertura del país a los extranjeros, su inquietud por alcanzar en materia tecnológica a Occidente para fortalecer al país, que evoluciona sus instituciones y metodologías educativas para conseguir este fin, valiéndose de la traducción educativa para crear su propio perfil de estudio con técnicas extranjeras adecuada a sus propios fines. Y finalmente, las eras *Shōwa* (1926 – 1989) y *Heisei* (1989 – Actualidad) en las que se hablará de la creación del perfil del nuevo japonés que ha modernizado el pensamiento neoconfuciano y que ahora tiene la misión de salir al mundo para colaborar en el proceso tecnológico y económico del país, que al mismo tiempo no olvide su esencia como ciudadano japonés.

La finalidad de este capítulo es observar cómo los valores morales de la corriente de pensamiento neoconfuciana han evolucionado, para encontrar un lugar en la era contemporánea a través de la educación transmitida que es promovida por los gobernantes. La fidelidad, la obediencia, la lealtad hacia el señor feudal se dirigió al emperador y a la nación, que después se trasladó a la empresa con el fin de mejorar el desarrollo industrial y económico propagado por el sistema educativo, al que se le añadieron la meritocracia y el nacionalismo. Éstas y otras circunstancias son las que atraviesan los alumnos japoneses que arriban a otros países con la

¹ 将軍 *shōgun* (lit. “comandante del ejército”) era un rango militar y título histórico en Japón concedido directamente por el emperador cuando un general lograba una campaña militar exitosa. Durante el periodo Edo el *shōgun* se constituyó como el gobernante de todo el país, aunque teóricamente el *tennō* era el legítimo gobernante y éste depositaba la autoridad en él para gobernar en su nombre.

² La datación histórica de Japón se contabiliza en eras y no en años cristianos, el cambio de cada era generalmente va asociado a un suceso importante en el país y su nombre recientemente está ligado al del emperador en turno.

finalidad de aprender una lengua extranjera, y son los ejes sobre los cuales se realizará el estudio.

1.1 La filosofía de la educación japonesa, cualidades del ciudadano ideal.

Antes de lo que se conoce como el periodo de modernización social y educativa de Japón, éste tuvo algunos acercamientos con varios países extranjeros. Uno de los más representativos fue la llegada del jesuita español Francisco Javier que llegó para propagar el Cristianismo en Japón. Con el paso del tiempo la fe cristiana empezó a tener una gran cantidad de adeptos en el país que inclusive llevó a la conversión de algunos *daimyo*³ (Kondo, 1999, p. 219), por lo que el shōgun, Tokugawa Hideyoshi, pensó que las enseñanzas de esta religión eran una amenaza europea que podría concluir con la conquista del territorio japonés. Así, se prohibió el Cristianismo, se desterró a los misioneros, se destruyeron las iglesias y se obligó a los japoneses cristianos a convertirse al Budismo otra vez. Para reforzar esta política, su sucesor Tokugawa Iemitsu declaró en el año de 1639 el *sakoku*, conocido como la proclamación de enclaustramiento, que decía que ningún japonés podía salir del país y ningún extranjero podía entrar y estaba prohibido todo tipo de conocimiento relacionado con Occidente, esto para poder establecer el gobierno absoluto y unificado que este shōgun ansiaba (Kaibara, 2000, p. 170), por lo que hasta poco antes del siglo XX no estaban permitidos los acercamientos con casi ningún país, y los pocos que se dieron fueron con algunos chinos y holandeses bajo un estricto control.

Es durante este periodo de aislamiento donde se estudian de manera profunda muchos de los valores que se creían debía de tener el ciudadano japonés para lograr su transformación, y que aún perduran en la mente colectiva (Kaibara, 2000, p. 211). Éstos son una mezcla de principios budistas, sintoístas, ideas de caballería japonesa, y principalmente de la moral neoconfuciana que fue considerado el mayor desarrollo intelectual de la época (Kondo, 1999, p. 225), que se instauró como la moral oficial del gobierno estudiada primeramente en los

³ 大名 *shōgun* (lit. "Señor feudal")

*hankō*⁴, después popularizada en los *terakoya*⁵, también conocidas como escuelas templo (Hmeljak, 2017, p. 153). Aunque ya existían desde el siglo XVII como un lugar para que las familias de los samuráis se educaran, fue durante el periodo Edo, gracias al aumento de la población que ascendía de clase que más gente pudo acceder a estas escuelas para poder aprender habilidades técnicas (Tanaka et al., 2016, p. 25), por lo que la educación y los valores del neoconfucianismo se generalizaron tanto en la clase dirigente como en el pueblo llano.

El neoconfucianismo japonés es una variante del confucianismo chino que adoptó para sus propios fines las doctrinas de Confucio, Meng Zhi, Xung Zi, entre otros. El confucianismo entró a Japón gracias a que estos veían a China como un modelo y se inspiraban en su doctrina al ver sus avances (Beyer, 2006, p. 247). Aunque el confucianismo ya se había introducido en Japón desde el siglo VI gracias a la difusión de la escritura china que ellos en parte adoptaron, fue hasta el periodo del Shogunato que, gracias a los importantes flujos de información, llegó a Japón la corriente neoconfuciana de Zhu Xi, quien manifestaba una insistencia por “una razón eterna como base del orden moral y social” (Hoobler, 1993, p. 158). A comparación del predominante budismo que imperaba en Japón antes del periodo Edo cuyas doctrinas morales y religiosas se apegaban más a lo espiritual y místico (Craig, 1998, p. 552), el neoconfucianismo japonés tenía un corte más humanista, ético y racional, ya que los japoneses decidieron no estudiar la cosmología, el tradicionalismo y el universalismo filosófico del neoconfucianismo, y pusieron más interés en cómo aplicar valores, ideas y preceptos cotidianos a la vida social y política (Yao, 2001, p. 162). El gobierno Tokugawa, gracias a estos preceptos, justificó la creación de una sociedad estratificada y la importancia de la jerarquía personal y familiar se extendió en la sociedad, al existir una clase de samurái, agricultores, artesanos y mercaderes, en donde cada uno de ellos tenían segmentos subdivididos y las distinciones entre ellos se mantenían rígidamente, a

⁴藩校 *hankō* (lit. Escuela del clan) Escuela para la clase superior militar. En esta se impartían asignaturas de carácter cultural, clases de moral y de artes marciales

⁵寺子屋 *terakoya* (lit. habitación del templo para los niños”). Escuela cuyo principal objetivo era enseñar habilidades prácticas que atendieran a las necesidades de la población, como agricultura, ganadería, pesca.

menudo moverse de una jerarquía a otra resultaba difícil ya que ésta era hereditaria y fija, y varias cosas estaban determinadas por ella: el acceso a cargos, la índole de la educación, y los hábitos del lenguaje. Por lo tanto, el neoconfucianismo apuntaba a mantener este orden por medio de la difusión de los deberes de lealtad y servicio que proponían que cada individuo conociera su lugar en el mundo. Se consideraba que aceptar la jerarquía y respetar a la autoridad era necesario para mantener el orden, ya que éstas eran consecuencia de las relaciones de desigualdad naturales que se daban en el universo⁶. Estas ideas de sumisión y obediencia crearon una alianza casi natural con la autoridad feudal y las enseñanzas de Confucio, por lo que se convirtieron en una fuente de apoyo al régimen (Beasley, 1968, p. 14 - 18)

Dichas relaciones jerárquicas evolucionaron de la teoría de la piedad filial, que es una de las ideas principales del pensamiento de Confucio, que habla de la relación entre padre – gobernante y súbdito – hijo y sus respectivas responsabilidades del uno con el otro (Hsu et al., 1998, p. 62). Sin embargo, el neoconfucianismo japonés rescató solo las obligaciones del segundo, y se enfatizó la sumisión que le fue útil al sistema de corte feudal impuesta por el shogunato (Beyer, 2006, p. 247). La función de la educación es entonces, transmitir este respeto a la autoridad, del hijo al padre, de la mujer al marido, del alumno a el maestro, del gobernado hacia sus gobernantes, etc...y cómo podemos ver en el texto de Kaibara Ekken⁷: *Preceptos para los niños japoneses*, la instrucción del respeto hacia esa autoridad es el medio mediante el cual los niños se alejan del camino del mal. Ekken escribió esto en un lenguaje sencillo y de esta manera logró llevar la ética confuciana a los japoneses corrientes de un modo que ellos pudieran entender (Tsunoda et. al., 1958, p. 347).

⁶ Esta desigualdad se puede ver en la frase el “cielo permanece arriba y el suelo abajo”. Martel menciona que algunos antropólogos consideran que la aceptación de la jerarquía es tan característica de la vida de los japoneses como es la fe en la igualdad y en la libre empresa lo es de la sociedad norteamericana. (Benedict, 1982, p. 92)

⁷ Es conocido como uno de los primeros pedagogos sistemáticos japoneses, fue un estudioso neoconfuciano de la provincia de Fukuoka y sus obras tuvieron una amplia influencia en las Terakoya (Tanaka, 2016, p. 29)

“La gente en general recibe los beneficios del cielo y de la tierra y nace con cinco naturalezas en su corazón: humanidad, justicia, sabiduría, corrección y fe. Si sigue a la naturaleza, sigue las propias relaciones entre el padre y el hijo, el señor y el vasallo, el marido y la mujer, el mayor y el menor y los amigos. Esta es la razón por la que el ser humano supera a cualquier ser, y es considerado como el espíritu de todas las cosas. Es el espíritu porque tiene la sabiduría más clara de todos los seres. Sin embargo, con alimentarse hasta hartarse, y ponerse ropa caliente y vivir en un lugar seguro sin recibir ninguna enseñanza moral, no sabría el camino del ser humano y estaría cerca de la bestia. Sin maestro y enseñanza no se puede realizar ninguna acción, aunque sea pequeña. Si se trata de un gran camino, aun los hombres inteligentes del pasado no hubieran podido alcanzarlo sin enseñanza” (Ekken citado en Tanaka, 2016, p. 30)

La enseñanza de estas relaciones jerárquicas era difundida por las diferentes escuelas del periodo, y aunque alguna fuera considerada para personas de clase alta, como el caso de la Academia Kaitokudō, en esta misma se establecía que no habría diferencias entre nobles y plebeyos o ricos y pobres, pero si entre niños y adultos, las personas de mayor edad y aquellos que tuvieran estudios más avanzados (Ibídem, p. 32).

Ekken, sin embargo, no podía justificar la sumisión del gobernado y su felicidad personal. Fue entonces cuando Nakae Tōju y posteriormente Kumazawa Banzan estudiosos de las enseñanzas de Zhu Xi, unificaron en sus escritos las experiencias subjetivas y reformas sociales para que la felicidad personal pudiera ser garantizada por la estructura institucional, y combinaba teóricamente lo interior y lo exterior, experiencia personal y convención social, y relacionaba la felicidad del individuo y el bienestar del Estado estableció el principio de que “No se puede extender por la tierra un gobierno benevolente, sin antes desarrollar nuestra riqueza material [...] Si el señor de la provincia poseyera riqueza según el Gran Principio, toda la provincia sería feliz, y si el shogun poseyera tal riqueza, todo el país sería feliz”. (Tsunoda et. al., 1964, p. 388).

Ligada a esto se encontraba la idea de que el bienestar de un solo hombre cuenta menos que el del grupo, sea familiar o de dominio al que pertenecía, y se reforzaba tal actitud por el concepto social de la lealtad y la obligación, y fue de esta manera que se enseñaba que la tarea principal del hombre era vivir de modo tal que se pudieran devolver los valores recibidos tanto por el universo, el cielo, la familia y el gobierno (Beasley, 1968, p. 18)

Fue así como esta doctrina modificó la vida política y social del país, como también del *bushidō*⁸, y a comparación de países como China y Corea, los preceptos neoconfucianos japoneses no se opusieron a la función pública (Yao, 2001, p. 125), lo que provocó que este conjunto de valores fuera transmitidos a las diferentes generaciones de niños por medio de la instrucción en los distintos institutos que existieron en el periodo.

En el siguiente apartado se exploraran los valores expuestos en este capítulo en la era en la que Japón decidió abrir las fronteras del país después de la presión que recibió por parte de Estados Unidos, y observar cómo las nuevas formas de pensamiento que llegaron desde los distintos países de Occidente, permearon en la mentalidad del país, la cuál consiguió que dos visiones distintas se enfrentaran, encontraran similitudes y se adaptaran de tal manera que pudieran prepararse para las exigencias de la nueva era.

1.2 Las nuevas formas de enseñar: de la restauración Meiji a la democracia Taishō

A pesar de que Japón restringía el conocimiento europeo, fue obvio que poco a poco éste se filtró, sobre todo desde que el octavo shōgun, Tokugawa Yoshimune permitió el estudio de libros holandeses de ciencia, tecnología y medicina. Para finales del siglo XVIII, con el creciente arribo de navíos extranjeros a las costas, fue que los eruditos recomendaban al shogunato la apertura de la nación para obtener nuevas tecnologías que contribuyeran a mejorar las fuerzas de defensa y

⁸ Nitobe (1989, p. 16) definió el término *Bushidō*, como las prácticas que debían observar los guerreros nobles (o *bushi* 武士), tanto en su vida cotidiana como en el ejercicio de su profesión o en otras palabras del código de principios éticos enseñados a los caballeros a los que estos debían de poner atención.

para conocer la situación del mundo, pero éste se negaba ante el miedo de perder el control del país (Tanaka, 2016, p. 27). Fue después de varios sucesos políticos, sociales y económicos los que lograron que finalmente en el año 1868 se proclamara la restauración monárquica. Estos hechos incluían: la llegada del comodoro estadounidense “Perry” en 1855, cuya misión fue forzar a los japoneses a abrir los puertos y crear rutas de comercio; el descontento de la población ante las medidas que tomaban los shogun, y el choque de los grupos partidarios del *tennō*⁹ para que éste recuperara el poder y volviese al mando del país. Gracias a esta “restauración” Japón finalmente salió de la época feudal y el poder volvió a pasar a manos del *tennō* y no del shōgun, y fue así que se promulgó el nacimiento del “Gran Imperio de Japón”. Para lograr que el *tennō* recuperará su importancia se versaron un par de principios, entre los cuales se encontraba uno que decía “que se buscaría el conocimiento del mundo para fortalecer el gobierno del *tennō*” (Ibídem, p. 45), ya que los líderes de la renovación estaban convencidos de que para desarrollar el motor político y económico del país se debía de fomentar la educación en todos los niveles, y de esta manera, crear todo lo que los demás países habían logrado mientras ellos se aislaban del mundo, por lo que enviaron a diversos expertos al extranjero para que tomaran notas del avance que habían desarrollado los otros países (Ibídem, p. 89). Es así como comienza su proceso de modernización educativa, que tuvo la intención de alejarse de la estructura del imperio Chino, al que ya creían subdesarrollado, e ingresar a las reglas europeas y estadounidenses. Para lograrlo, se generó en la población la idea de que “la educación no está sujeta ni a clase racial ni a origen social, y obtener educación es la única forma de acceder a estratos mayores de nivel social” (Ibídem, p. 19), y ahora la clase ya no se definía por el *status* anterior heredado ni la geografía, sino por la capacidad, la experiencia y la lealtad practicada (Beasley, 1968, p. 136). Esta idea de la movilidad social a través de la educación, aunado al nacimiento y desarrollo de nuevas instituciones educativas de gobierno que habían sido

⁹ 天皇 *tennō* (lit. “gobernante celestial”) Es el emperador de Japón. La tradición dicta que la línea imperial fue fundada en el año 660 a.C por el emperador Jinmu quien según la leyenda fue descendiente de la Diosa del Sol *Amaterasu*. Este origen divino que conecta a la familia imperial con los antepasados divinos es de donde recae su importancia. En la actualidad el emperador funge como Jefe de Estado y es el símbolo constitucionalmente reconocido de la nación japonesa y de la unidad de su pueblo (Britannica, 1998).

pedidas por la población que garantizaron esta movilidad, hicieron realidad la “modernización comprimida” que logró que para finales del siglo XIX el 90% de la población cursara la educación básica, y aceleró el proceso para convertir a Japón como un país industrializado (Tanaka et al., 2016, p. 19).

Esta idea de esforzarse para poder acceder a mejores niveles de vida pudo propagarse a través de varios medios, como lo eran los libros traducidos traídos de Europa. Uno de estos ejemplos es el libro “Ayudate” de Samuel Smiles y traducido por Nakamura Masanao¹⁰. Este libro se hizo muy popular no solo en la población, sino también en las clases de moral de principios de 1871 y es un libro que promueve la idea de autoayuda entre la gente trabajadora, aunque fue excluido poco después en las escuelas ya que se prohibió usar libros traducidos como libros de texto (Tanaka, 2016, p. 42), a partir de entonces se empezaron a popularizar los libros cuya temática estaba dirigida a la nueva clase con novelas cuyos protagonistas mejoraban su suerte a través de un esfuerzo sobrehumano (Kaibara, 2000, p. 275)

En aras de fortalecer el gobierno del tennō, intelectuales y funcionarios gubernamentales fueron enviados a diversos países para obtener este conocimiento occidental. Al principio la Misión Iwakura fue la encargada de realizar dicho objetivo; sus propósitos eran renegociar los tratados desiguales ante los que Japón se encontraba y recolectar información acerca de la cultura, tecnología, industria y milicia para hacer crecer al país económicamente y poder defenderlo (Narangoa, 2005, p. 17). Cuando Itō Hirobumi, integrante de la misión, regresó de Japón se convenció de que el sistema político que podría funcionar con la nación era el alemán (Rodríguez y Serrano, 2008, p. 245), y de esta misma misión, en el plano educativo, se estudiaron los sistemas de los países líderes de Occidente y se decidieron finalmente por el estadounidense (NIER, 2015, p. 2). Este proceso de transformación que venía con la importación tanto de tecnología y de materias

¹⁰ Educador y estudioso confuciano. Traductor de las dos obras más significativas para los japoneses de la época: *Sobre la libertad* de John Stuart Mill y *Ayúdate* de Samuel Smiles. Este último libro tuvo un impacto tan grande que personajes como Sakichi Toyoda, conocido por ser el fundador de Industrias Toyota, dijo ser significativamente influenciado por esta obra y en la actualidad una copia se conserva en un museo del lugar de nacimiento de Toyoda (Liker, 2004, p. 17)

primas, como de nuevas formas de pensamiento, hizo que el primer ministro y varios de sus colaboradores percibieran la necesidad de elaborar un código moral que debía inculcarse a todos los alumnos mediante la enseñanza escolar, desde la primaria, y que fuera hecho con los principios básicos confucianos (Tanaka et al., 2016, p. 46), ya que al exportar los conocimientos del mundo estos podrían causar la pérdida de cohesión social y el debilitamiento de la moral tradicional, por lo que fueron elegidos de manera selectiva, sobre todo en materia educativa, de tal manera que mantuvieran los principios morales que durante tanto tiempo se habían esforzado por preservar y que beneficiaran al régimen Meiji, ya que creían que estos principios confucianos contrarrestaban en parte la influencia de la cultura occidental, por lo que se tomó el lema de Sakuma Shōzan *tōyō no dōtoku, seiyō no gakugei* (ética oriental y educación tecnológica occidental), (Tsunoda et al., 1964, p 607). Cuando arribaron las ideas pedagógicas de Pestalozzi y las de la escuela liberal estadounidense, se trataron de implementar con la dirección de Takamine Hideo¹¹ y sus distintos colaboradores, que con el propósito de adaptar estas ideas a la escuela japonesa elaboraron el manual de *Técnicas de enseñanza modificadas* que durante la década de 1880 fue ampliamente difundida en las escuelas ya que mostraba un método de enseñanza sistemático que le puso mucha importancia a las clases de moral (Tanaka et al., 2016, p. 93).

Más adelante, Mori Arinori¹² volvería a retomar estas ideas para proponer sus “reformas a la educación” en las que enfatizaba la necesidad de la enseñanza de la moral neoconfuciana, pero permitía cierta libertad en la educación superior, y de esta manera se podrían cumplir la unificación de los tres objetivos de la educación que él proponía: para fortalecer y enriquecer al Estado, ilustrar con el propósito de modificar el pensamiento antiguo y mantener la política nacional

¹¹ Educador que durante el periodo Meiji, se convirtió en uno de los pocos pedagogos en obtener un conocimiento firme acerca del método de instrucción de Pestalozzi. Cuando regreso de su viaje por Estados Unidos se unió como personal de la escuela Normal en Tokio y en 1881 se convirtió en director. Takamine enseñó el método a diversos maestros lo que facilitó a Japón avanzar en materia educativa (Barett, 2003)

¹² Primer Ministro de Educación de Japón, además de un ferviente defensor de las ideas occidentales durante el siglo XIX. Fue uno de los primeros japoneses en salir al extranjero a realizar sus estudios y cuando regresó a Japón fue invitado a unirse al gabinete del nuevo gobierno imperial. Cuando fue nombrado ministro de Educación ayudó a formar un sistema educativo centralizado. Que logró que en las escuelas se enseñaran temas occidentales con ética confuciana y fervor patriótico. (Britannica, 2019)

tradicional (Ibídem, p. 91). Él creía que la educación no solo estaba en beneficio del estudiante sino en el beneficio del Estado, y que la meta final de ella era formar líderes políticos que fueran leales a la nación regida por el emperador, y fueran capaces de responder a la presión externa de otros países (Morikawa, 2015, p. 3)

El caos del periodo que empezó a institucionalizar y modernizar la escuela terminó con la muerte del emperador Mutsuhito, y para principios de la era Taishō la educación ya se había consolidado. A partir de ese momento los debates se concentraban en la metodología y los contenidos de enseñanza, y no en la matriculación de los alumnos. Además, el ingreso al mercado mundial supuso una demanda creciente de trabajadores calificados y entre los intelectuales se extendieron las ideas humanistas y liberales que permearían hasta los estratos más bajos de la población (Tanaka et al., 2016, p. 159).

Esta época continuó con las innovaciones realizadas durante el periodo Meiji y florecieron varias corrientes que tuvieron cabida en algunas escuelas principalmente del ámbito privado, como la corriente de la nueva educación en el que mostraron un gran interés, ya que encontraban al niño como centro del proceso educativo, algo innovador del antiguo modelo influenciado por la filosofía confuciana que le daba importancia a las jerarquías. Algunas otras trabajaron con la traducción de Jhon y Evelyn Dewey de “Escuelas del Futuro”, otras más fueron fundadas para experimentar con la pedagogía crítica del idealismo alemán¹³, y había aquellas que usaban el método Montessori. Y después de 1920 y mitad de 1930 Japón realizó experimentos con el modelo pragmático estadounidense y ya no con el modelo idealista alemán ya que consideraban que éste solía dar más importancia al ideal educativo y se limitaba a la recolección y ordenamiento de opiniones e ideas de la educación; el modelo estadounidense daba mayor importancia al reconocimiento de hechos educativos que la ideal educativo y

¹³ Onaha (Tanaka et al., 2016, p. 168) aclara que es en casos como el de estas escuelas donde podemos observar que, aunque abogaran por una educación libre, aclaraban que no era lo mismo la educación libre con el individualismo social, y proponían la idea de que la educación es una propiedad social y el deber de cada persona como individuo para el desarrollo de la sociedad era contribuir al progreso del país y a la conservación de la cultura.

ponía mayor énfasis en examinar el plan educativo que en criticarlo (Ibídem, p. 221). Es por eso que durante el desarrollo de la llamada democracia Taisho los japoneses avanzaron a niveles no antes vistos en materia filosófica y de participación ciudadana y de calidad educativa, con una educación centrada en Occidente y su tecnología, con una fuerte influencia cristiana y a través del confucianismo que poco a poco se desacreditaba en distintos lugares (Onaha, 1998, p 12). En esta época surgieron varios movimientos como los de la igualdad de género, contra la discriminación a la casta *buraku*¹⁴ y por los derechos laborales y políticos de los trabajadores (Tanaka, 2016, 207)

Sin embargo, aunque durante esa época el país se desarrollaba en algunos lugares en materia filosófica y educativa, en una buena parte de las escuelas y las universidades se inculcaba el patriotismo y los libros extranjeros se reescribían por la policía sin una clara idea de lo que contenían pero que siempre terminaban orientados al adoctrinamiento nacionalista (Beasley, 1968, p 267), ya que el gobierno no dejó de ser de corte imperialista, por lo que esta época de aparente avance fue frenado por el prolongado periodo de conflictos bélicos y crisis económicas que lograron que las actitudes opuestas a las tendencias democráticas ganaran terreno. Fue entonces cuando el sector más conservador decidió reformar los avances en materia educativa y los académicos con ideas más liberales fueron presionados o expulsados de sus puestos (JICA, 2004, p 22). Muchos de los logros obtenidos se detuvieron al considerarlos inútiles al servicio de la nación, y creyeron que la educación debía servir a la creación de soldados que posteriormente participarían en las expansiones territoriales y su consecuente entrada a la 2° Guerra Mundial.

Como se puede apreciar, es a partir de este momento cuando Japón comienza a entablar contacto con otras culturas, lo que implica que les fue necesario la obtención de nuevos idiomas y de un método para poder enseñarlo y aprenderlo.

¹⁴ Se les conoce como *buraku* o *burakumin* (部落民) a aquellas comunidades donde reside la mayor población discriminada de Japón. Generalmente son reconocidos como descendientes de las poblaciones marginadas de los días feudales a los que se les asignaron tareas como el sacrificio de los animales y la ejecución de criminales, y el público en general concibió esas actividades como actos contaminantes bajo las creencias budistas y sintoístas (BLHRRRI, 1997)

En este capítulo observamos sus adquisiciones en materia educativa las cuales trataron adjuntar a las nuevas metodologías y como éstas les ayudaron a conseguir diversos fines educativos. Pero al mismo tiempo, vimos como las formas de pensamiento que surgieron desde el periodo Edo permanecieron de tal manera que, para principios de la segunda Guerra Mundial, no fue posible que diversos tipos de ideas coexistieran.

En el siguiente apartado se observará como después de la derrota en la guerra, Japón se vio obligado a reintegrarse al mundo, estableció las reformas educativas y los programas necesarios que le permitieran despegarse como una potencia, de tal manera que Japón avanzó en distintos ámbitos al mantener varias características de su identidad, adaptándolas a las exigencias de la sociedad contemporánea.

1.3 Aportaciones de la educación nacionalista del Gran Imperio Japonés a las eras de la industrialización y la globalización.

Después de la invasión a Manchuria en 1931 y la consecuente participación de Japón en la Segunda Guerra Mundial, el gobierno y sus funcionarios empezaron a movilizar a los alumnos para la guerra, además, la facción más nacionalista de las autoridades aumento su descontento al creer que la educación había perdido su misión de formar súbditos para la nación, por lo que, después de la dimisión y atentado contra Minobe Tatsukichi¹⁵, el ministerio de educación reconoció en papel la importancia del ente nacional o *kokutai*¹⁶ desarrollado en el seno neoconfuciano en lugar del creciente individualismo de la Ilustración acogido por la nación durante el periodo Meiji (Tanaka et al., 2016, p 209).

¹⁵ Jurista japonés experto en derecho constitucional. Fue muy criticado antes de la 2° guerra mundial por la Teoría del órgano en la que decía que el emperador no estaba por encima del Estado, sino que era un órgano del mismo, lo que le ganó el repudio del sector más conservador y fue obligado a abandonar su catedra en la Universidad de Tokio (Hane, 2006, p. 204)

¹⁶ El *kokutai* a veces traducido como “política nacional” o “esencia nacional”. Es debatido desde finales del periodo Tokugawa como esas cualidades que hacen a los japoneses “japoneses”. A mediados de la década de 1930 el Ministerio de Educación encargó a un grupo de destacados académicos que escribieran una serie de folletos conocidos como *kokutai no hongji* que buscaban articular una ideología oficial para una nación al borde de la guerra total (De Bary et al., 2005, p. 1)

En el documento llamado Auténtico significado del ente nacional (*Kokutai no Hongi*), elaborado por el ministerio de Educación bajo la presión del sector militar, se establecía que:

“La ilustración reconocía el supremo valor del individuo y proponía la libertad y la igualdad de los seres humanos, y por otra valoraba la universalidad abstracta que trasciende al estado o a la nación”

Y bajo esta premisa aludían a que este pensamiento individual occidentalizado, no solo trajo cosas como el positivismo y el naturalismo. Con el paso del tiempo, y debido a la baja regulación, también se había importado la democracia, el socialismo, el anarquismo y el comunismo, para finalmente importar el fascismo (Ibídem, p. 226).

Por lo que creyeron que se produjo una confusión ideológica y social que les arrebató la toma de conciencia acerca de la esencia nacional. Había que rechazar todo intento de seguir las ideologías de Occidente y purificar la cultura extranjera que, según ellos, era la causa de los problemas de Japón para poder establecer un gobierno y territorio unido, por lo que muchos estaban de acuerdo en volver a promover de manera más enfática el kokutai, la piedad filial, la lealtad, el patriotismo, y la armonía. (Ibídem, p. 226). Fue así como la educación ultranacionalista que controlaba las ideas y el contenido académico fue implementada. Este modelo continuó hasta el final de la guerra, donde los alumnos fueron forzados a crear suplementos bélicos, a huir de los constantes bombardeos, y varios de ellos fueron enlistados en las fuerzas armadas, de tal manera que para 1945, el sistema escolar de Japón estaba completamente paralizado (JICA, 2004, p. 22)

El avance de logros obtenidos en las décadas anteriores, que se detuvieron por los distintos conflictos, fueron retomados a finales de la década de los 40. La derrota en la guerra también trajo consigo una serie de reformas auspiciadas por la ocupación estadounidense cuya finalidad fue acabar con el militarismo, y que incluía cambios en materia agraria, laboral y educativa. Las modificaciones en este último rubro eran consideradas por los Estados Unidos la herramienta más

importante para lograr cambiar la ideología militarista. Así que enviaron un comité a Japón que trabajó en conjunto con una comisión de expertos japoneses en temas educativos que culminaría con la elaboración de un reporte que se convertiría en la guía educativa para inculcar las “reformas democráticas”, que promovían la educación industrial, obligatoria y descentralizada, con un modelo centrado en el profesor al que se le diera mucha autonomía y que ayudara a los alumnos a dejar las antiguas prácticas de “memorizar y de conformidad” (Vivar, 2016, p. 116). Estos fueron los primeros pasos con los que iniciaron el proceso para terminar con el uso deliberado del confucianismo por parte del gobierno, por lo que para finales de la década de los 50 su enseñanza se volvió informal y ya no estaba directamente plasmada en los libros de texto (Yao, 2001, p. 137), aunque muchos de los preceptos han permanecido adaptándose a las necesidades la nueva sociedad industrial.

En las distintas reformas a la educación que se crearon a partir de la década de los 60, se observa cómo han puesto énfasis en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y en el proceso de internacionalización para que los ciudadanos japoneses puedan contribuir al desarrollo del Estado. Un ejemplo podemos verlo en el año de 1966 cuando el Consejo Nacional de Educación presentó un informe titulado *Sobre el mejoramiento de la educación Media Superior*, y junto a este informe se adjuntó un documento llamado *Imagen del japonés ideal*. En este escrito se plasma la preocupación del consejo por la crisis espiritual de los japoneses causada por la derrota en la guerra y señaló que, para que la nación pudiera superar ese obstáculo se debía albergar la necesidad de que el pueblo poseyera amor a la patria y veneración al *tennō* como símbolo de la nación. Este documento también admite que existen tres nuevas necesidades para la era que se aproximaba: la primera es el mejoramiento de la humanidad y el desarrollo de las capacidades del ser humano que se encuentre de la mano con el desarrollo de ciencia y tecnología; la segunda es que los japoneses sean personas que se integren al mundo moderno que al mismo tiempo no se olviden de su patria y que al salir al exterior sean conscientes de la misión de Japón, convirtiéndose estas leyes en las principales pautas para la internacionalización de Japón; y la tercera

es la construcción de una conciencia sólida acerca del individuo y una responsabilidad común como pueblo japonés, pues argumentaba que Japón había mantenido a lo largo del tiempo una fuerte conciencia comunitaria que había carecido de conciencia sobre la libertad, la responsabilidad y la dignidad como individuo (Tanaka, 2016, pp. 384 -389). Debido a que el desarrollo escolar fue de la mano al desarrollo económico fue que se manifestó con mayor énfasis el modelo meritocrático, ya que la sociedad se dedicó a ponerle más atención a la obtención de títulos escolares que logró que los padres creyeran que si sus hijos podían ir a una buena escuela, en un futuro podrían conseguir un buen salario y en consecuencia un mejor estilo de vida (Ibídem, p. 413).

A pesar de que distintos documentos se han promulgado para modernizar el sistema educativo y cada vez hay menos espacio en la escuela para los valores del neoconfucianismo, aún se pueden observar numerosos ejemplos de que la sociedad no ha expulsado del todo estos valores. El respeto a las jerarquías, el amor a la nación y la cultura del esfuerzo son unos cuantos ejemplos de esto. Algunos especialistas como Hiroshi Watanabe¹⁷ han considerado al confucianismo como “la ideología política más poderosa concebida por la raza humana” (Hoffman citando a Watanabe, 2017). Esta permanencia de los valores éticos confucianos ha sido especialmente estudiada después de que la economía japonesa despegara durante la década de los 60, donde se han analizado como las empresas han encontrado la forma de incorporar estos principios éticos en su estructura de trabajo¹⁸.

En la última revisión que se ha hecho al plan de estudios en el 2006 y 2008, y que fue promovida por el Primer Ministro Abe Shinzo se inculca a los niños el entusiasmo cívico, el respeto a la tradición y la cultura, así como el amor a la familia, a la escuela y al país. Los niños también son animados a que: se

¹⁷ Profesor emérito de la Universidad de Tokio y especialista en historia del pensamiento asiático y japonés. Su obra *Historia del pensamiento político Japonés* es considerado de gran valor por estudiantes de historia, filosofía y política japonesa en el que plasma su gran interés por la doctrina Confuciana a la que no consideró como una religión, sino como la filosofía dominante de la elite gobernante. (Cortazzi)

¹⁸ Para conocer un poco más acerca de esto se recomiendan las lecturas: *Confucianismo y Desarrollo Económico* de Romer Cornejo y *El impacto de los conceptos filosóficos y culturales en la capacitación empresarial interna en Japón* de Natalia Pazyura.

mantengan seguros y cuiden de su salud, a que desarrollen su propia autoestima, a que tengan buenos modales, a mejorar el entorno, a usar sus cosas y dinero de manera efectiva y a reconocer el valor del tiempo. Honestidad, sinceridad, valentía, cortesía, justicia, respeto por los otros y autocontrol, así como el altruismo (Hoffman, 2018). Estos valores enseñados aún tienen coincidencias con las 7 virtudes del *bushidō*¹⁹ y muestran que para Japón va a ser muy difícil alejarse de los valores que habían cultivado través de los siglos.

Para concluir el primer capítulo es necesario aclarar que esta aproximación no abarca necesariamente los aspectos institucionales de la escuela, pero sí los que tienen que ver con algunos aspectos filosóficos y metodológicos de la educación que permitan la comprensión de las distintas actitudes y motivaciones con las que arriban los estudiantes, que al mismo tiempo, desafíen al docente a reflexionar la forma en la que observan a estos alumnos y comprendan el origen de esas percepciones. Algunos otros aspectos como la situación de la universidad, las motivaciones y las problemáticas a las que se enfrentan en su proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera se abarcarán en el siguiente capítulo.

¹⁹ El *bushido* proviene de cuatro fuentes principales: el confucianismo, el budismo, el zen y el sintoísmo. Las siete virtudes son: Justicia, coraje, compasión, respeto, honestidad, honor y lealtad. A pesar de que fue ideada para la clase samurái, el termino se empezó a extender a todos los estratos sociales después de la 2° guerra mundial y aunque se han exagerado algunos de sus rasgos durante las últimas décadas se le atribuye su gran expansión gracias a escritores como Eiji Yoshikawa y a cineastas como Akira Kurosawa (Gil, 2017)

CAPITULO 2: LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN JAPÓN

Al estudiar las políticas educativas de Japón se observan las inclinaciones que actualmente se viven entre los estudiantes japoneses que aprenden lenguas extranjeras. La primera injerencia que es posible advertir es que se le ha puesto bastante atención al inglés, pues es el idioma de la globalización. La segunda, es que la relación educativa de Japón con otros países del mundo ha tenido una serie de altibajos y es normal que la enseñanza de lenguas extranjeras también haya pasado por esas dificultades. Aunque cerraron sus fronteras en la era Tokugawa, tenían acceso a unos pocos textos chinos y holandeses y aprendían de ellos por medio del *yakudoku* o método de traducción. Cuando abrieron sus fronteras en el periodo Meiji necesitaron principalmente de la enseñanza del inglés para poder modernizarse, por lo que inclusive el primer ministro de educación, Mori Arinori, creía que el paso que Japón necesitaba para modernizarse era eliminar el japonés e instaurar el inglés como idioma oficial (Løfsgaard, 2015, p. 10). En las vísperas de la segunda guerra mundial se empezó a cuestionar la enseñanza de los idiomas, ya que consideraban que estaban aprendiendo el idioma del enemigo, y al ser derrotados fueron vueltos a promover para poder servir a los fines de la modernización e industrialización del país. Fue gracias a esta apertura hacia el intercambio, que Japón empezó a prestar más atención en la forma en la que se enseñan idiomas extranjeros, aunque las múltiples reformas por las que ha pasado el sistema educativo para cambiar esta situación no han cambiado la metodología del todo.

Según Ramírez (2013, p. 5) después de la caída de la URSS, del ascenso y triunfo económico de China y la permanencia de la península de Corea como el foco de conflicto, nació una constante preocupación de integrarse al mundo, y para que Japón no se quedara relegado a ver como las potencias mundiales y los países emergentes se ganaban un lugar en la esfera fue necesario repensar algunos puntos fundamentales de su política exterior. Se observa que en la reforma educativa japonesa de 1985 dice que el país debe responder a la

internacionalización, ya que de esa manera Japón puede afrontar las exigencias del mundo, ganarse la confianza internacional y mostrar el reconocimiento y el amor a su cultura a través del respeto de las otras, y se admite que los japoneses a partir de ese momento tienen el compromiso de aprender a vivir en una sociedad internacional, por lo tanto se tienen que examinar las formas en las que se han enseñado idiomas extranjeros (Tanaka et al., 2016, p. 435). Para lograr este objetivo el gobierno japonés ha invertido sus esfuerzos en promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Este cambio comenzó desde la escuela con la obligatoriedad del idioma inglés a partir de la secundaria, el aumento de intercambios escolares a otros países, y con la movilidad promovida por las empresas que de manera muy frecuente envían a sus empleados a las plantas en el extranjero.

Según Jun (2016, p. 477), es gracias a esta internacionalización que las prácticas educativas se han ampliado y que el alumno que estudia lenguas extranjeras a través del intercambio con otros países se encuentra ante la diversidad que significa establecer contacto con otras culturas, se piensa a sí mismo como japonés y cuestiona la finalidad de su propia formación. Esto supone un reto tanto para el alumno que enfrentarse a paradigmas que no conoce y experimentar la diferencia entre los diferentes modelos educativos, como para el docente cuya labor es adaptar el contenido a las necesidades del alumno que ha recibido una diferente formación escolar. Los alumnos japoneses que estudian español no solo se encuentran con las dificultades de aprender el idioma, sino que también con unas costumbres que son diferentes a las suyas y con una realidad que no coincide con la de ellos, y que en muchos aspectos no pueden comprender.

Por eso, para estudiar la acción educativa en el campo de la enseñanza del español, es necesario observar el acto didáctico al tomar en cuenta los tres puntos propuestos por Prats (s.f.) para enseñar la lengua en contextos multiculturales:

- El analizar la forma en la que han vivido la experiencia del aprendizaje de una lengua extranjera permitirá conocer los retos, el contexto y las

condiciones ambientales a los que se enfrentan los destinatarios, lo que incluye su perfil, intereses y capacidades

- Investigar la materia o contenido motivo de la intervención pedagógica, y en especial, el modelo de lengua en el que el profesor navega mostrará los paradigmas o enfoques de lo que es esa lengua y como ha sido su enseñanza en el país de origen
- Averiguar los aspectos del desarrollo metodológico tales como el tiempo lectivo, las condiciones materiales, las restricciones organizativas, etc..., en el país y la institución en donde se desarrolla el acto educativo permitirá ejecutar una intervención didáctica.

2.1 La enseñanza de las lenguas extranjeras para los japoneses y los retos a los que se enfrenta

Japón en la actualidad continua algunas tendencias que arrastra del pasado como: el respeto al orden jerárquico, ya que el idioma japonés consta de un sistema de honoríficos utilizados en contextos en donde existe una jerarquía social: subordinado–jefe, alumno–profesor, dependiente–cliente (Fundación Japón, 2012, p. 2) y que determina la forma en la que las personas se comunican y relacionan. Además, a pesar de que en la políticas educativas actuales está prohibido hacer inclinaciones partidistas, hay libros de texto que promueven el amor nacionalista en los alumnos de tal manera que éstos a lo largo de su estancia en la escuela adquieren una actitud de respeto hacia la nación y hacia sus compatriotas (Saaler, 2016); y se ha instaurado una sociedad donde es bastante probable que una persona adquiera mejores niveles de vida de acuerdo a sus méritos personales, los cuales son valorados dependiendo del lugar en donde hayan recibido formación académica, lo que a su vez determina la adquisición de un puesto de trabajo en una empresa reconocida, ya que la industria está fuertemente ligada a la educación universitaria. Pero el acceso a una facultad reconocida es posible gracias a los conocimientos obtenidos en una buena preparatoria y así sucesivamente de tal manera que esta “guerra” por conseguir un lugar en la universidad inicia desde la educación primaria o preescolar (Aoki, 2018). Por eso

el examen de admisión a la universidad tiene un peso muy importante en el futuro del alumno, tanto que ha sido calificado como un “infierno”²⁰. En estos exámenes el idioma requerido es el inglés y es normal que los alumnos pongan todo su esfuerzo en estudiarlo, y debido a que las asesorías que se dan para aprobar el examen de admisión aun emplean la metodología conocida como *juken eigo*²¹ con el fin de que los alumnos ingresen a la universidad. En la actualidad la enseñanza de idiomas como el inglés suelen prestar más atención a los elementos gramaticales y a la traducción que a la parte funcional del idioma, (Løfsgaard, 2015, p. 26) y aunque algunas universidades de la iniciativa privada han agregado para su examen de admisión un componente de comprensión auditiva, la mayoría de estas pruebas solo contienen reactivos de competencias escritas y lectoras (Osaki, 2017)

Pese a que durante los últimos años Japón ha ampliado su matrícula en cuanto a aprendizaje de idiomas respecta y ha alcanzado más popularidad idiomas como el francés, el alemán y el español, muchos autores coinciden en que el *yakudoku*, que ha sido utilizada a lo largo de los siglos por los japoneses, es el método que aun impera en las escuelas a la hora de enseñar idiomas (Martel citando a LoCastro, 2013, p. 9). Al igual que el *juken eigo* su metodología consiste en que el alumno lee un texto en lengua extranjera, traduce al japonés palabra por palabra y realiza una transcripción del texto en cuestión. A pesar de que los indicios del uso del *yakudoku* aparecen desde el siglo V, Martel menciona que este modo de aprender idiomas ha permanecido ya que “la tradición se ha convertido en una

²⁰ 受験地獄 *juken jigoku* (lit. infierno de los exámenes) es la forma en la que se conoce al examen que se presenta para poder acceder a una universidad. El aprobarlo decidirá de cierta manera el futuro de los alumnos, por lo que estos se someten desde edades muy tempranas a una fuerte presión, ansiedad y fatiga. El nerviosismo al que constantemente se encuentran condicionados los alumnos, junto con el *ijimeru* (o bullying) son consideradas las dos grandes razones por las que Japón tiene una de las tasas más altas de suicidios de niños y adolescentes (Oi, 2015)

²¹ 受験英語 *juken eigo* (lit. Examen de Inglés) Se refiere al componente del examen de admisión en las universidades para evaluar las capacidades del dominio del idioma inglés, que inicia en el *juku* o escuelas de preparación intensiva para los exámenes. Autores como Backhaus (2014) lo consideran un estilo de vida, pues todo el sistema es estructurado para que los niños se preparen para esta prueba desde la primaria. También se refiere a un método que le da mucho énfasis en traducir oraciones y palabras del inglés al japonés y viceversa que le da poco espacio a las competencias auditivas y expresiones orales (Løfsgaard, 2015, p. 14)

norma con el paso del tiempo” (2013, pp. 9 - 10), por lo que sería normal que cuando los estudiantes decidan estudiar otro idioma estos no usen otras técnicas al conocer muy poco acerca de otras metodologías.

Sin embargo, para lograr comprender como se ésta adquiriendo la competencia comunicativa, no solo es necesario analizar el componente lingüístico y gramatical, y es preciso tomar en cuenta las condiciones sobre las cuales se ha desarrollado el alumno, ya que según Arredondo (1989) para que los alumnos puedan alcanzar los aprendizajes esperados, el profesor debe llevar a cabo una labor de investigación o reconocimiento que le permita comprender el contexto cultural, social y escolar de este. Si se analiza el caso de los alumnos japoneses de formación confuciana las peculiaridades del aprendizaje de un nuevo idioma no solo recaen en lo que sucede en el propio país, sino que también cuando salen de éste para poder ampliar su proceso. Jun (Tanaka et al., 2016, p. 477) explica que “aunque es natural que cada alumno tiene una personalidad diferente, se puede pensar en cuales de estas cualidades fueron cultivadas en la educación recibida fuera de Japón”. Y explica que a los alumnos que se encuentran en otro país, generalmente el profesor los interroga todo el tiempo y les hará tener una opinión propia y expresarla mientras que en las aulas en las que normalmente trabajan, si llegaran a expresarse con demasiada franqueza el profesor y los mismos alumnos lo rechazarán haciéndole comentarios que le expresan al estudiante lo demasiado insistente o poco cooperativo que es. Por lo que generalmente, una de las principales barreras a la que se enfrentan los profesores que se dedican a la enseñanza de lenguas con estos alumnos, es que chocan con el muro del silencio o la particular renuencia de hablar en un segundo idioma, la cual es más que simple introversión, y puede proceder de varios factores importantes.

La conciencia de las jerarquías en la clase es un aspecto a tomar en cuenta, ya que como mencionábamos anteriormente, no solo configura el lenguaje, sino también la relación en la clase. Generalmente los profesores de formación humanista han abogado por el desarrollo de la propia individualidad, pero en los alumnos de formación confuciana en donde el respeto a las jerarquías es

importante y centro del proceso es el maestro, es diferente. En palabras de Martínez (2001, P. 246): “Es probable que los alumnos tengan un claro sentido de las diferencias entre ellos mismos con respecto al profesor, por lo cual es probable que se vea como la autoridad de la clase la cual no debe de cuestionarse”. Se ha mencionado que a primera instancia podría parecer que lo único que hay que hacer es motivar a el alumno para que salga de ese papel pasivo, pero está suposición tiene varios inconvenientes. La primera es que generalmente las nuevas características adquiridas no son bien vistas por los maestros o los otros alumnos (Tanaka et al., 2016, p. 478), y la segunda es que contrario a los que se piensa muchas veces el alumno no se siente cómodo si toma el control de su propio proceso educativo. Chamot (citado en Løfsgaard, 2015, p. 31) describe la experiencia de un maestro hacia varios alumnos a los que se les trató de introducir la autonomía, al describir como una alumna le imploraba que “no los hiciera pensar y elegir y solo se les dijera que iban a hacer para que ellos lo llevaran a cabo”. McVeigh (2002, p. 106) explica que esta reticencia a hablar es resultado de que el sistema educativo japonés no parece exigirles una participación activa y es difícil para ellos cambiar de un momento a otro de un modelo que no les exige mostrarse a uno en el que todo el tiempo se le pide su participación.

Otro factor que se menciona acerca de los japoneses que avanzan en sus estudios de lenguas extranjeras, es el miedo a cometer errores. En apariencia las situaciones de aprendizaje que involucran alguna equivocación enseñan a los alumnos que existen situaciones impredecibles de las cuales nadie está exento que ocurran y podría considerarse como una puerta hacia el conocimiento. Pero el caso del estudiante japonés, cuya socialización ha enfatizado la importancia del silencio, es bastante estudiado. Rubio (2011, p. 6) dice que el recelo a cometer errores es natural ya que hay un profundo sentimiento de perfeccionamiento hacia lo que se aprende que proviene del respeto a los órdenes jerárquicos y la relación maestro - alumno, Benedict (2008, p. 264) expresa que se debe a que son vulnerables al fracaso, a las calumnias y al rechazo, algo que es normal en un país donde se le ha dado tanta importancia a los méritos personales y otros como

Løfsgaard (2015, p. 29) explican que éste es un miedo derivado del cambio de tradiciones y de las cosas “como siempre se han hecho en su país”.

Aparte de la renuencia a la comunicación a la que se enfrentan los estudiantes, generalmente también tienen que lidiar con las percepciones distorsionadas que se tienen hacia ellos. A menudo se ha escuchado que los estudiantes de origen japonés son “disciplinados y buenos si trabajan en equipo” por lo que es probable que los profesores tiendan a hacer que los alumnos trabajen en grupos “porque así son [los japoneses] de colaborativos”. Sin embargo, es muy probable que ellos se sientan cómodos al estudiar con miembros de su propio grupo a hacerlo con miembros de otro. Por lo que puede ser un error tratar que las personas de origen japonés tengan las mismas actitudes de trabajo con personas a las que no reconocen dentro de su colectivo (Ota, 2005, p. 22). Otro prejuicio es la visión exagerada que se tiene de los japoneses en temas escolares, ya que éstos han sido vistos como potencia educativa y modelo a seguir. Aunque se estén documentando los problemas que tiene la educación japonesa en la actualidad, aún se tiene la idea de que el desarrollo económico que ha logrado Japón va de la mano con el éxito educativo que ha alcanzado, aunque como hemos visto anteriormente, tiene que ver más con un sistema que ha dado prioridad a la relación escuela–industria y no al desempeño escolar en sí. La imagen de “la minoría modelo”²² puede ser peligrosa ya que se podría pensar que los alumnos no necesitan demasiada atención al provenir de un entorno económico que les ha facilitado toda clase de recursos y también es una presión fuerte que los alumnos tienen que solventar, lo que supone que dichas imágenes estereotipadas hacia ellos tiendan a tomar muy poco en cuenta cual es el estilo de aprendizaje que se adecua mejor a su forma de trabajo.

²² El término “minoría modelo” fue acuñado originalmente por Pettersen para referirse a los ciudadanos japones-estadounidenses que habían logrado realizar “el sueño americano” y es utilizado actualmente para referirse a un grupo demográfico cuyos integrantes consiguen el éxito económico, educativo o familiar más alto que la media (1966). Soriano (2010, p. 274) menciona que el hacer referencia a su inteligencia o diligencia a primera instancia podría parecer un alago para el grupo aludido, pero decanta en problemas educativos para sus integrantes.

También es necesario tomar en cuenta el papel que tiene la motivación. Esta puede provenir de diversas fuentes, como el mero interés por la cultura, la promesa de un mejor puesto de trabajo, solventar los créditos necesarios para poder concluir su carrera, etcétera, y que pueden derivar en dos situaciones. La primera es el compromiso que se tenga con el aprendizaje de la lengua. Martel (2013, p. 74) en su estudio demuestra que una buena motivación para aprender la lengua suele aparecer cuando el alumno trabaja en un lugar en el que aprender el idioma le facilitará realizar sus labores y le permitirá ascender de puesto o acceder a mejores oportunidades laborales. La segunda es la falta de ella. Astigueta (2004, p. 211) menciona que si bien es cierto que los estudiantes japoneses suelen ser perfeccionistas y entusiastas al momento de aprender algo debido a que la sociedad se edificó sobre el modelo meritocrático, también es cierto que los alumnos que se encuentran en la etapa universitaria puede que no encuentren razones suficientes para sentirse motivados a estudiar una lengua extranjera debido a que son orillados a hacerlo por circunstancias ajenas a su voluntad.

Como hemos visto anteriormente, la mayoría de las veces lo que determina el acceso a un buen trabajo es determinado por la universidad en donde egresan y no por las calificaciones o el desempeño obtenido, por lo que los alumnos que se encuentran en un intercambio escolar puede que vean a sus estudios y el país de su visita como una especie de “vacaciones”²³, ya que esta etapa de su vida representa un pequeño descanso antes de ingresar al trabajo al que podrían dedicar toda su vida (Martínez, 2001, p 254), por lo que no importa la cantidad de recursos con los que cuenten o las ventajas que suponga el aprendizaje de un nuevo idioma, ellos no verán la necesidad de involucrarse demasiado en las distintas tareas que se le asignen o de que no tomen en serio el trabajo que se realiza en clase.

²³ Kelly (citada en Martínez, 2001, p. 254) hacía alusión a la mala imagen que tenía la universidad entre las empresas mencionando el ejemplo del presidente de la compañía Matsushita Electric, quien alegaba que los universitarios eran inútiles, no tenían una buena formación al salir de la universidad y eran “egocéntricos y despreocupados”, por lo que las compañías debían sacrificar su tiempo en capacitarlos.

Varón (2015, pp. 102 - 145) deja claro que no es suficiente la enseñanza de los distintos componentes del lenguaje tales como el vocabulario o la gramática y que es necesario que el profesor sea un guía que orille a los estudiantes a encontrar las herramientas que les permitan mejorar su proceso, ya que no es suficiente con que estos sean buenos estudiantes “en el sentido tradicional japonés”²⁴. Autores como Abad y Toledo (2006, p. 140) agregan que uno de los factores clave en el proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera es que toma en cuenta las necesidades reales y específicas, las cuales están determinadas por la situación personal, social y profesional del individuo, lo que significaría que el profesor tiene el compromiso de estudiar las condiciones que existen en los alumnos, en este caso la situación del estudiante de origen japonés, para poder analizar cómo se vive el proceso educativo entre ellos. El alcanzar los objetivos que se plantean en el programa “no son un logro específico de quien enseña ni de un único método de enseñanza, sino un logro compartido del profesor que ejerce como guía y del aprendiz, quien, confiado en la orientación del profesor, desempeña y arriesga su propia estrategia al interactuar en el medio sociocultural que constituye el verdadero desafío de su competencia” (Ibídem, p. 141). Para el alumno esto se convierte en una oportunidad única ya que al lograr desarrollar las estrategias necesarias estos podrán desarrollarse con plenitud en otras áreas que no sean solamente la académica.

Hasta este momento se analizaron los distintos perfiles y motivaciones con los que pueden contar los estudiantes y la importancia que tiene analizar estas características. Si bien es cierto que los alumnos no son iguales y cuentan con distintas formas de aprendizaje, también es cierto que el análisis de ciertas líneas que dependen del contexto permitirá al docente ejecutar una mejor intervención didáctica. La labor del profesor es analizar en qué situaciones aparecen estas actitudes en los alumnos y evitar en la medida de lo posible juicios que provengan de imágenes estereotipadas. Además, al ser consiente de los recursos con los que

²⁴ En el mismo sentido Martínez (2001, p. 7) aclara las diferencias entre ser un buen estudiante japonés y occidental. El primero es un ser pasivo, obediente y supera con éxito los exámenes, el segundo se caracteriza por ser activo en clase y por su creatividad.

cuenta y los retos a los que se enfrenta creara pautas de acción para trabajar en el aula.

Por ello en el siguiente apartado se examinará el estado de la enseñanza del español en Japón al observar el tipo de recursos con los que cuentan los japoneses, los lugares en los que regularmente aprenden el idioma y las metodologías empleadas para aprenderlo, esto con la finalidad de comprender las condiciones con las que llegan los alumnos y tener más herramientas para realizar el estudio.

2.2 La enseñanza del Español en Japón

La introducción del español en Japón data del año 1549, con la llegada de Francisco Javier, integrante de la Compañía de Jesús, y un lingüista miembro de la misma compañía Juan Fernández²⁵, para poder investigar sobre las cuestiones relacionadas a Japón. El lugar al que se dirigió fue a la isla de Kagoshima y con la labor misionera de ellos fue como se introdujeron por primera vez en el país el español, el latín y el portugués (Carranza, 2007, p. 2).

Fue gracias a las distintas campañas que realizaron los misioneros que empezaron a gestarse las primeras relaciones entre Japón y los países cristianos, donde los religiosos contaron con la ayuda de los *daimyos* que se convirtieron al Cristianismo²⁶ y que les permitieron llevar a cabo sus labores misioneras. Los jesuitas crearon colegios en donde se daban clases de teología en las que se utilizaban libros de español. Carranza intuye que los japoneses que estudiaban en estos colegios podían leer español, y supondría los primeros indicios de la enseñanza del español en Japón (Ibídem).

²⁵ Juan Fernández fue de importancia para la introducción del español durante las labores misioneras ya que fue uno de los pocos que trataron de abordar los temas gramaticales en su misión, se dedicó a aprender japonés por 18 años y editó varios libros entre ellos *Grammatica linguae Japonicae* y *Dictionarium Japonicum duplex* cuyo paradero se encuentra desconocido (Saracho, 2016, p. 1562).

²⁶ Las misiones cristianas fueron desempeñadas al principio por jesuitas portugueses a los que se le fueron sumando otras ordenes provenientes de España que habían logrado entrar a Japón. La más conocida de estas misiones fue la de Francisco Javier que cuando abandona Japón le delega la misión a Cosme de Torres y a Juan Fernández, quienes lograron convertir a distintas clases sociales, y consiguieron que Ōmura Sumitada (Bautizado como Don Bartolomé) fuese el primer *daimyo* en convertirse al cristianismo (RAH, s.f.)

Aunque, durante el periodo de enclaustramiento al que se sometió Japón con la llegada de la familia Tokugawa al poder en el que se prohibía el contacto con otras naciones, aún habían relaciones comerciales con los holandeses en la isla de Dejima para lo cual se valían del uso del *yakudoku* (Martínez, 2001, p. 259), fue así como poco a poco se vulneraron las medidas para ingresar y salir del país y se cuenta de varias personas que secretamente pudieron recoger testimonios de estos nuevos territorios, uno de estos casos sucede antes de la restauración Meiji ya que se escribieron varios libros como “*Tōkōkibun*” o *Noticias de los barcos que vienen de oriente* en el cual se narra como un barco japonés que había naufragado y que había logrado salir al extranjero, fue rescatado por un barco español y los sobrevivientes fueron llevados a México y pasaron varios meses en San José del Cabo y la Paz, o el libro “*Sobre las letras que se usan en el reino de Mejico, y se llaman castellano y se escriben de izquierda a derecha y en horizontal, que es casi como la letra “waran “y* la importancia de éstos recae en la forma en la que son descritas la fonética y escritura para los japoneses, que estaban acostumbrados al uso de los *kanji*²⁷(Carranza, 2007, p. 2).

Con la apertura hacia los distintos países extranjeros que sucedió durante el periodo Meiji, se iniciaron una serie de nuevas relaciones diplomáticas y tratados comerciales en los que se vieron envueltos países de habla hispana. El primer enlace sucedió con Perú en 1873, después con España en 1878, seguido de México en 1888 (Ugarte, 2012). El interés que surgió gracias a las nuevas dinámicas que proponía la necesidad de mejorar las relaciones internacionales, y requería de los idiomas extranjeros para reorganizar los tratos desiguales a los que se sometió Japón al inicio de la era logró la fundación de la Escuela de Idiomas Extranjeros de Tōkyō en 1873. Pero no fue hasta 1890 que en el mismo instituto, que ya dependía de la Escuela Superior de Comercio de Tōkyō, se inició oficialmente la enseñanza del español en Japón gracias a la contratación del

²⁷ 漢字 *kanji* es uno de los tres sistemas de escritura utilizados en el idioma japonés. Está formado por caracteres pictográficos de origen Chino, los cuales fueron transformados por los japoneses hasta lograr el sistema de escritura actual. A cada *kanji* o carácter, le corresponde un significado o concepto y un fonema a comparación de los otros silabarios, el *hiragana* y el *katakana* los cuales solo tienen un valor fonético (Heisig, 2005, p. 10).

profesor de origen italiano Emilio Binda. Para 1899 el departamento de Español contaba con 21 alumnos y las clases consistían en memorizar gramática y vocabulario y los alumnos no tenían mucha participación (Carranza, 2007, p. 8).

Las relaciones internacionales que se dificultaron durante la era Taisho debido al creciente nacionalismo que se impregnó en la mente de los japoneses, hicieron que se dificultara el estudio del español, y aunque la demanda aumentó en América Latina debido a las oleadas de migrantes japoneses que se desplazaron hacia estos países, dentro de Japón solo unos cuantos podían obtener los medios para aprender el idioma. Durante la Segunda Guerra Mundial la enseñanza de idiomas como el inglés se frenó debido a que eran consideradas como “una lengua enemiga” (Martínez, 2001, p. 257). Pero después empezó el rápido crecimiento económico de la posguerra, que hizo que los japoneses retomaran interés por los idiomas como el inglés, el francés el alemán y el español. Además, gracias a sucesos como las Olimpiadas de Tōkyō de 1964 y la Exposición Internacional de Ōsaka en 1970, fue que quedó claro que una de las principales necesidades que tenían que atender era la de mejorar el estudio de idiomas. Lo que favoreció el panorama para el aprendizaje del español fue que durante la década de los 80 y 90 las inversiones japonesas en el extranjero alcanzaron su apogeo, y estas se dirigieron al Pacífico y lograron una mejora en las relaciones con América Latina, los cuales ya habían tenido contacto con japoneses por el flujo de migrantes que se fueron al continente americano y permanecieron ahí después de la guerra (Carranza, 2007, p. 10)

En cuanto a la enseñanza del español en el sistema escolarizado, primero hay que mencionar que en Japón impera método 6 – 3 – 3 – 4 fruto de las reformas a la educación aplicadas durante la intervención estadounidense. 6 años de escuela primaria, 3 años de escuela secundaria básica, 3 años de la secundaria superior o bachillerato y 4 años de estudios universitarios, aunque este último puede variar dependiendo del tipo de carrera que elija el alumno. De esta misma reforma deriva también la obligatoriedad de cursar un idioma extranjero después de la educación primaria. Generalmente es a partir de la escuela secundaria básica que empiezan

a recibir clases de inglés como materia obligatoria y en la escuela secundaria superior empieza a aumentar la demanda de los idiomas que pueden aprender. (Martel, 2013, p. 8)

Debido a que la mayoría de los estudiantes se enfocan en aprender inglés para lograr aprobar el examen de ingreso, es hasta la universidad que los alumnos se sienten más relajados y con mayor confianza de aprender una lengua como el español, y por lo tanto es aquí donde se dan la mayoría de los esfuerzos para aprenderlo. La internacionalización que ha llevado a cabo el país ha logrado que los cursos de español se ofrezcan en más universidades y que en la actualidad el español sea la tercera lengua más estudiada después del inglés, que estudian para cumplir con las exigencias internacionales y del chino, que estudian por la proximidad con ese país y las similitudes con su sistema de escritura. En la actualidad el español puede estudiarse dentro de la universidad en tres itinerarios diferentes: como especialidad que consta de 9 horas semanales, como segunda lengua en cursos intensivos de 7 horas o como segunda lengua en asignaturas optativas de tres a cuatro horas. Además, en los departamentos de español se ofrece la maestría o el doctorado en lengua española o literatura escrita en español. (Carranza, 2007, p. 12).

Pero la enseñanza del español no solo se ha ampliado en los centros educativos universitarios, también pueden tomar clases en centros de idiomas o con tutorías en casa. Además, medios como la televisión también han llevado a cabo esta labor, por ejemplo, la cadena de televisión de la compañía *Nippon Hōsō Kyōkai* (NHK) transmitió un programa para aprender español en televisión. En el presente la cadena cuenta con videos y audios en una plataforma digital para el aprendizaje del español. Otros medios como los encargados de difundir las noticias han empezado a editar algunos artículos en español gracias a la facilidad que supone editarlos y acceder a ellos. Es así como reconocidos medios como la *NHK*, *International Press*, *Asahi Shinbun*, entre otros informan de las últimas novedades de lo que sucede en Japón para una audiencia global que lo requiera, pero también para los japoneses que estén interesados en acceder a textos en español

en un contexto en el que puedan comprender (Carranza, 2007, p. 11). En la actualidad existen diversos materiales que les permiten a los alumnos adentrarse al español: libros de autoaprendizaje, diccionarios físicos y electrónicos, hasta aplicaciones para celular que permiten hablar el idioma y conversar con estudiantes nativos. Además, la introducción del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) en 1990 en Japón ha supuesto un factor que incentiva a las personas a aprender el idioma, ya que según Fernández (2009, p. 10) esto supone para ellos una motivación instrumental que le permitiría conseguir un trabajo en el extranjero. El DELE es un título oficial que acredita el nivel de competencia del idioma español, los cuales se dividen en inicial, intermedio y superior y es otorgado por el Instituto Cervantes²⁸ (IC).

Como se ha estudiado, las cuestiones relativas a la enseñanza del español en Japón han evolucionado de manera lenta ya que el idioma más estudiado es el inglés, y aunque es cierto que recientemente el aumento de la demanda para estudiar español ha facilitado a más alumnos acercarse a este, los avances que se han dado en materia de enseñanzas de lenguas generalmente solo suceden con el idioma inglés, por lo que es muy probable que la mayoría de los problemas que coexisten con el inglés también lo hagan con un idioma menos difundido como es el español, y con mayor medida. A pesar de que el gobierno de Japón ha logrado concretar acuerdos para que cada vez más alumnos puedan movilizarse a distintos países de habla hispana y los alumnos logren realizar el intercambio, estos deben de tener el inglés como lengua de refuerzo. Y si bien es cierto que existen diversos recursos didácticos que apoyen a los estudiantes que desean aprender Español en el contexto no formal, es necesario señalar cuales son las

²⁸El Instituto Cervantes fue creado con el propósito de contribuir a la difusión de las culturas hispánicas con actividades de apoyo concernientes al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Además de expedir el DELE, también se encarga de realizar investigaciones para actualizar los métodos de enseñanza del español y publica numerosos recursos digitales (IC).

situaciones de aprendizaje en el contexto formal dada la importancia que tiene para los japoneses la escuela durante casi todas las etapas de su vida²⁹.

Una vez analizado este capítulo, se observará la situación de la enseñanza del Español en el CEPE, lo que permitirá estudiar los recursos didácticos con los que cuentan en la institución y bajo qué modelo están trabajando. En esta fase previa del análisis del proceso educativo se encontrarán las razones que han orillado a los estudiantes a estudiar Español en México y cuáles son las características del CEPE como centro de trabajo.

2.3 La enseñanza del español para japoneses en México y en el CEPE

La historia de la enseñanza del español a los japoneses en México va estrechamente relacionada con el estado de las relaciones internacionales de ambos países. El primer contacto documentado entre estas dos naciones se da en el año de 1614 cuando Date Masamune, señor de la provincia de Sendai, quien fue uno de los últimos personajes en crear una embajada para viajar fuera del país antes del periodo de exclusión, encomendó a un subordinado, Hasekura Tsunenaga, embarcarse hacia la Nueva España para establecer una ruta comercial directa y para investigar acerca de la adquisición de tecnología para la extracción de plata, pues se sabía que la Nueva España era reconocida por la calidad de la plata que acuñaban. Después de su visita a la ciudad de México, éste se dirigió rumbo al Vaticano para habla con el Rey Felipe III de España y con el Papa Paulo V para tratar temas relacionados a la creación de una ruta comercial, y del regreso de algunos misioneros que estuvieron en Japón a Europa. Aunque al final sus intentos fueron en vano, ya que el *tennō*, quien había estado de acuerdo con dicha misión desde el principio, había perdido paulatinamente el

²⁹ Conoceremos como “contexto no formal” a todas aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje que organizadas: complementan, actualizan, suplen de conocimientos y forman en aspectos académicos y laborales que se encuentran fuera del sistema educativo formal. Es decir, que no tienen criterios de sistematización y organización como lo tienen la educación escolarizada que va desde la primaria hasta la universidad (Trilla, 2003, p. 28)

interés. Esta, que fue llamada “Misión Hasekura”³⁰, que en su bote “el Juan Bautista” atracó por primera vez en la bahía de Acapulco, estableció las primeras relaciones conocidas entre Japón y la Nueva España, y aunque en esta misión no existió un interés primordial por acercarse al idioma, se dice que los japoneses que decidieron quedarse y ser rebautizados en la Nueva España fueron los primeros en acercarse al español en esta tierra. Además, a pesar de que México no era reconocido como nación, Japón consideró este encuentro como el inicio de las relaciones entre ambos países, logrando que para el año 1888 Japón firmara con México el tratado de Amistad, Comercio y Navegación, primer acuerdo de su tipo que se firmó en términos de igualdad (Girón et al., 2018, p. 43).

Gracias a varios avances como estos en las relaciones internacionales que se gestaron durante el periodo Meiji, fue como empezaron a llegar a territorio mexicano distintas oleadas de migrantes japoneses que han aumentado a lo largo de las décadas que han arribado por distintos motivos, y los ha impulsado a aprender español para poder desarrollar sus actividades. Desde los migrantes del Grupo de Enomoto³¹ que llegaron a Chiapas y crearon la primera escuela japonesa en el continente americano. Pasando por los que arribaron después de la segunda guerra mundial y llegando hasta los que vinieron al país gracias a los programas de formación de trabajadores de la asociación estratégica México–Japón, gestionado por la Agencia Japonesa de Cooperación Internacional (JICA)³² y el CONACYT que fueron promovidos por el presidente Luis Echeverría, que se declaró en su tiempo como un gran entusiasta de la cultura japonesa y que creía que México podía tomar a Japón como referencia para la formación de recursos humanos. Este programa ha mantenido por más de 40 años a una comunidad de

³⁰ También fue conocida como la “Misión Keicho” o “Embajada Keicho” (慶長使節 *Keichō Shisetsu*) debido a que se efectuó durante la Era Keichō.

³¹ La Colonia Enomoto fue el primer grupo de migrantes japoneses que llegó a América Latina, estos arribaron a México con el fin de llevar a cabo el plan del canciller Takeaki Enomoto de establecer cultivos de café. Aunque el proyecto falló, las personas instaladas en el municipio de Acacoyagua fueron el primer precedente de las consecuentes oleadas de migrantes hacia México y distintos países de Latinoamérica (Matsumoto, 2019).

³² La Agencia Japonesa de Cooperación Internacional, más conocida por el acrónimo de JICA, es una agencia independiente que coordina la asistencia pública oficial internacional de Japón. Está orientada a ayudar al crecimiento económico y social de los países en desarrollo y promover la cooperación internacional. (JICA, 2019)

estudiantes y profesionales no solo mexicanos que viajan a Japón sino también de japoneses que se aventuran a estudiar en México (Uscanga, 2016, p. 9).

Según datos de la embajada de Japón en México (2014), en la actualidad la cantidad de japoneses que visitan México o que tienen una estancia temporal en el país ya sea por motivos laborales, escolares o turísticos es tan importante como los que se registran en países latinos donde históricamente han tenido gran afluencia de japoneses, como Perú o Brasil. Las razones se encuentran en la promoción turística que ha promocionado el país, el aumento de intercambios educativos que han fomentado ambos gobiernos y que las industrias japonesas, sobre todo las de tipo automotriz, han descubierto en México un lugar en donde promover el comercio y atraer las inversiones (Falck, 2016, p. 13). Esto significa que las razones por las que los japoneses estudian español en el país encuentran diversas motivaciones entre las que se podrían encontrar el mero interés de estudiar la cultura del país, el fútbol, las culturas prehispánicas, la gastronomía o intereses profesionales de investigación como estudiar el Sistema Político Mexicano, la situación de migrantes, la literatura o las relaciones internacionales, agregándole los motivos laborales gracias al crecimiento considerable de las empresas japonesas que tienen sedes en México³³.

Estos acontecimientos han logrado que hasta la fecha varios lugares dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera abriguen a japoneses en sus aulas. Existen diversos lugares que se especializan en esta labor como los centros educativos Walk Spanish, Frida Spanish School, International House México, El Tecnológico de Monterrey y el CEPE.

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) es una institución que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, como uno de los centros

³³Por un lado podemos ver como México se ha convertido en un importante destino turístico para los japoneses ya que según el Secretario de Turismo, Miguel Torruco Marqués, para finales del año 2018 los japoneses fueron los viajeros que más gastaron en México (El Financiero, 2019), además, la Secretaria de Economía estima que para el año 2018 el número de empresas japonesas con presencia en México fue de más de 1200 a comparación de las 326 que existían en el año 2005, eso significó un aumento del 358%, además de convertirse en el cuarto país fuera de Asia que más empresas japonesas tiene. Esto nos muestra lo importante que se ha convertido México para Japón en cuestión de relaciones comerciales. (Secretaria de Economía, 2019).

de mayor importancia que se encargan de atender las necesidades de los alumnos cuyo objetivo es aprender español como lengua extranjera. Fundado por José Vasconcelos en 1921, e inicialmente creado como una escuela de verano, ha alojado en sus aulas a alumnos de más de 80 países. Ofrecen cursos intensivos de español y cultura mexicana, diplomados de historia, arte y cultura y un Diplomado de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (DIPELE). Otra de sus labores es coordinar los tres tipos de exámenes de certificación de la lengua española que ofrece la UNAM: el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA), el Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico (EXELEA) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)³⁴.

Además de la sede ubicada en Ciudad Universitaria también cuentan con otras en México, como la ubicada en Polanco y en Taxco, así como las que se encuentran fuera del país en China, Estados Unidos, Canadá, etc. En más de 90 años el CEPE se ha encargado de universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana, impulsar la internacionalización de la UNAM y ser un espacio para el fortalecimiento para la comunidad académica.

En cuanto a los cursos de Español y de cultura mexicana que los complementan, el CEPE cuenta con 8 niveles y uno de iniciación en caso de que el alumno lo requiera, y cada uno de ellos corresponde a un nivel de dominio de la lengua diferente de acuerdo al *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MCER)³⁵. El alumno que se encuentre en cualquiera de los niveles al finalizar su curso deberá de poseer las siguientes características:

³⁴ La diferencia entre estos exámenes radica en que el SIELE abarca mayor cantidad de variedades del español, el EXELEAA diagnostica el grado de idoneidad para cursar estudios superiores impartidos en lengua española y el CELA evalúa el nivel de conocimiento en el ámbito personal, profesional y académico.

³⁵ El MCER es un documento que establece una escala para delimitar las capacidades del alumno en el dominio de una lengua extranjera en cada una de las 5 categorías que propone: comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. Se encuentra dividido en tres grandes niveles que a su vez se subdividen en otros dos, que completan un total de 6: A1, A2, B1, B2, C1 Y C2 en donde A se refiere a las habilidades que debe poseer un aprendiz de nivel básico, B de nivel intermedio y C de nivel Avanzado (Jiménez, 2011, p. 5)

Cuadro 1. Características que los alumnos deben desarrollar en cada nivel de Español en el CEPE

Nivel	Descripción
<p>Español 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede saludar, presentarse, despedirse, agradecer, pedir y dar información personal. • Escucha diálogos articulados con claridad y lentitud que utilizan palabras familiares y expresiones relacionadas a áreas de prioridad inmediata. • Lee textos breves y sencillos que contienen vocabulario con información básica sobre sí mismo y su entorno. • Produce textos escritos de corta longitud.
<p>Español 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa estructuras para pedir información sobre eventos presentes o futuros, expresa agrado o desagrado y pide o manifiesta opiniones. • Escucha monólogos con declaraciones breves como noticias o instrucciones. • Lee avisos, anuncios publicitarios, señales, menús, listados, horarios. • Llena formularios y agendas, toma apuntes y escribe cartas breves.
<p>Español 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa posesión, o pertenencia, negación y acciones que sucedieron en el pasado o los estados que acontecieron antes o después de esta misma acción. Solicita cosas de manera corte, entabla comparaciones y expresa cantidad. • Escucha charlas y entrevistas. Programas de radio, televisión, noticias reportajes y discursos claros a velocidad normal. • Lee noticias, entrevistas, biografías, leyendas, cuentos y narraciones breves.

	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe anuncios, cartas, currículos, comunicados, recados, mensajes, informes y autobiografías.
Español 4	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa obligación, voluntad, estados subjetivos y finalidad • Escucha entrevistas, debates, conferencias, instrucciones sobre el funcionamiento de aparatos de uso frecuente y charlas cortas acerca de un tema especializado de su interés con una velocidad baja. • Lee textos periodísticos, de opinión, cuentos y narraciones. • Escribe anuncios, cartas formales, currículos, recados, mensajes, informes, chistes y textos de opinión.
Español 5	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa eventos pasados que afectan el presente, condiciones reales o irreales, dudas y negaciones, voluntad, juicios valorativos, y realiza conjeturas y suposiciones. • Escucha diálogos relacionados a temas de su interés a una velocidad normal. • Lee textos de opinión con estructura elaborada, instrucciones, cuentos y narraciones. • Escribe cartas formales, cuentos, memorias, reseñas, resúmenes y ensayos de opinión.
Español 6	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa condición irreal en el pasado, cambios de estado emotivo y físico, expresa acciones de forma impersonal, accidentes, y describe estados que sucedieron con anterioridad a otros pasados. • Escucha temas concretos y abstractos a una velocidad normal • Lee prosa y narrativa contemporánea y temas concretos o abstractos de gran longitud. • Escribe ensayos de opinión, de causa - efecto y de proceso usando conectores discursivos variados. •

<p>Español 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza segmentos de información. Expresa opiniones propias o ajenas y percepción sensorial. Reproduce de manera indirecta lo que alguien dijo y argumenta a favor y en contra. • Escucha monólogos, programas de radio y televisión, conferencias, informes y lecturas a velocidad normal o inclusive rápida. • Lee entrevistas, reportajes, textos periodísticos, prosa narrativa contemporánea de gran longitud. • Escribe cartas, reseñas y ensayos argumentativos. Elabora diagramas y esquemas.
<p>Español 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende una amplia gama de textos extensos y con cierto nivel de exigencia y reconoce sentidos implícitos • Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras evidentes de esfuerzo. • Hace uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. • Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de complejidad mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión. • Analiza distintos tipos de discurso, trabaja con las distintas variedades dialectales del español. Identifica distintos registros sociales y conocerá palabras y frases de connotación cultural.

Cada uno de estos niveles es impartido en un lapso de 6 semanas y en los contenidos correspondientes a la enseñanza del español existen clases de pronunciación, gramática, comprensión lectora o auditiva, redacción y conversación. El alumno toma un total de 90 horas de clases de español por nivel.

Para desarrollar las clases, el CEPE cuenta con varios libros publicados que sirven como recursos didácticos, entre los cuales destacan *Pido la palabra*, *Estoy*

listo, Así Hablamos y el más utilizado es la serie de 8 libros titulados *Dicho y Hecho. Español como Lengua Extranjera*. La metodología empleada en este material considera el uso de la lengua con fines comunicativos, hace énfasis en los procesos naturales de aprendizaje, valora las variables individuales, se centra en el alumno, da importancia a las relaciones entre la lengua y el contexto sociocultural y propicia el desarrollo de la autonomía del alumno. Cada libro le da importancia a un aspecto diferente del dominio de la lengua que concuerda con el nivel que posee cada alumno, un ejemplo de esto lo podemos ver en el primer volumen de la serie que está enfocado en enseñar la construcción del sistema lingüístico del español con personas que no han tenido un acercamiento previo con el idioma. Los niveles superiores abarcan otros aspectos como el intercambio lingüístico en situaciones cotidianas, el desarrollo de producción oral y escrita, el desarrollo de la competencia comunicativa, la introducción de estructuras comunicativas complejas por medio de textos de divulgación.

El modelo didáctico utilizado en el CEPE para la enseñanza del español consiste en la creación de situaciones en donde los estudiantes puedan utilizar los contenidos de la lengua extranjera para poder comunicarse, también conocido como el enfoque comunicativo. Éste pretende capacitar al alumno para que se comunique de manera oral y escrita con otros hablantes de la lengua que aprende, y en el proceso se emplean diversos recursos como textos o grabaciones, y se realizan actividades que procuran imitar lo que sucede fuera del aula. En el enfoque comunicativo el profesor debe ser capaz de otorgarles a los alumnos la posibilidad de comunicarse sobre temas relevantes, analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de tareas en el aula, elaborar materiales, etc... y su planeación debe tomar en cuenta el tema, tiempos, nivel del grupo, objetivos lingüísticos, el contenido, los materiales requeridos y los procedimientos a utilizar de tal manera que se avance al siguiente nivel de la lengua hasta que el profesor se encuentre seguro del dominio de sus estudiantes sobre sus habilidades lingüísticas y su adecuado uso para que pueda desarrollarse la competencia comunicativa (Instituto Cervantes, 2019). Las

actividades para desarrollar esa competencia tienen que ver con el manejo de alguna habilidad lingüística como la comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita o interacción oral.

Según el programa del CEPE, el alumno al finalizar los niveles anteriormente mencionados deberá de haber desarrollado:

- Competencias lingüísticas: Dominio de las reglas del español, producción de discursos sin pronunciación y entonación extranjeras, uso adecuado de vocabulario de manera oral y escrita, y aptitud para expresarse con fluidez.
- Comunicación oral: Capacidad de participar con eficacia en cualquier conversación, aptitud de ejecutar funciones comunicativas complejas (persuadir, animar, etc...), uso de referencias culturales, destreza para desarrollar un discurso extenso.
- Comprensión oral: Capacidad para entender una conversación cara a cara, habilidad de reconocer expresiones idiomáticas, comprensión de programas televisivos o de radio, habilidad de seguir discursos extensos e identificar su tema central.
- Comprensión lectora: Leer con fluidez y exactitud textos impresos en una cantidad variada de estilos y comprender global y detalladamente su contenido, reconocer la intención del autor y la secuencia lógica del texto y habilidad de extraer las ideas principales,
- Comunicación escrita: Capacidad de producción de diversos tipos de textos en distintos medios con estilo formal e informal, que posean cohesión y coherencia.
- Competencias metacognitivas: Desarrollo de una conciencia idiomática que le permita comprender el funcionamiento del sistema y que le sirva de usar su conocimiento previo para dar forma a la información recibida y asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, que reflexione positivamente ante el error y que sea capaz de crear situaciones en las que pueda hablar español.

- Competencia intercultural: Habilidad para identificar diversos registros sociales, de entender palabras o frases de connotación cultural y de evaluar la cultura mexicana desde una perspectiva respetuosa mediante una relación adecuada con la gente.

Este capítulo finaliza con la descripción del modelo de enseñanza que el CEPE ofrece y el perfil de egreso que propone a los alumnos al finalizar sus estudios en la institución, esto brindará las pautas para explicar cuál es la situación del alumno japonés que estudia en la institución y permitirá analizar si estos objetivos se están cumpliendo parcial o totalmente en ellos. En el siguiente capítulo se expondrán los instrumentos con los que se hizo el estudio y con eso se determinará el perfil con el cual los alumnos ingresan, las situaciones que se viven en el aula y como les gustaría a ellos mismos mejorar ese proceso. Este estudio retomará los tópicos observados en los capítulos anteriores, lo cual nos permitirá comprender de manera íntegra a los alumnos japoneses que estudian español en el CEPE y a su proceso educativo.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LOS ALUMNOS JAPONESES EN EL CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRAJEROS

Al describir las características bajo las cuales son formados los alumnos japoneses y como estas situaciones condicionan su arribo a los países en los que desean aprender un nuevo idioma, así como las peculiaridades con las que viven el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente del español en su país y el entorno que ha creado el CEPE para poder facilitar este aprendizaje, se procederá a describir cual fue la metodología se realizó para llevar a cabo la presente investigación.

Para la elaboración de este capítulo en una primera instancia se procedió realizar la justificación de la investigación, ésta expone las razones por las cuales se realizó el trabajo. La justificación debe brindar un argumento convincente de que el conocimiento generado es útil y es relevante socialmente si tiene en cuenta las necesidades locales y nacionales, define que conocimiento se obtendrá, quienes serán los beneficiados y describe la finalidad que se persigue con el conocimiento que brindara la investigación (Hernández et.al., 2010, p. 39).

En una segunda instancia se procedió a realizar el planteamiento del problema, la finalidad de éste es exponer una situación que incite a la reflexión o al estudio desde la teoría sobre la cual se percibe la necesidad de conocer (Serrano et al., 2017). En el caso del presente tema de investigación, se procedió a analizar lo expuesto en el capítulo 1 y 2 para poder delimitar el problema y realizar la pregunta sobre la cual gira la investigación.

Acto seguido se continuó especificando los objetivos de la investigación. Estos tienen la finalidad de establecer “las metas, propósitos o fines trazados por el investigador en concordancia con los aspectos que desea verificar y descubrir” (Guanipa, 2008). En el caso de la investigación realizada en hechos educativos los objetivos consisten en conocer cómo funciona cierta situación pedagógica. Al tener conocimiento sobre esa realidad se analiza la relación que se establece

entre los diversos elementos del acto que le permitirán al investigador intervenir en éste para corregirlo, mejorarlo o perfeccionarlo (Martínez, 2007, p. 57)

En el siguiente apartado se procedió a describir la metodología de la investigación. Según Cortés e Iglesias (2004, p. 8) ésta provee de herramientas al investigador que le permitirán encausar de modo eficiente su análisis. Para el susodicho se describió el tipo de enfoque que decidió utilizar para este análisis y se explicará la razón de esa decisión. Además, se adjuntarán las dimensiones teóricas sobre la cual se basó el planteamiento de las preguntas.

Finalmente se procedió a presentar los resultados de la investigación, en sus dos dimensiones: cuantitativa y cualitativa, la primera observa la cantidad de datos que nos proporcionaron los alumnos y la segunda nos presenta un diagnóstico final de las características de estos alumnos para finalmente anexar unas recomendaciones y las conclusiones del trabajo de investigación.

3.1. Justificación de la investigación

Actualmente la cantidad de personas de origen japonés que entran a territorio mexicano ha crecido gracias a:

- a) El aumento de diversas industrias que han encontrado un lugar en México, mismas que fomentan la emigración de sus técnicos y especialistas hacia las diversas plantas de producción (Secretaría de Economía [SE], 2019).
- b) El aumento de personas que se encuentran interesados en la cultura de México, ya sea por su idioma, literatura, industria, comercio, biodiversidad, turismo etc.... (Consejo de Promoción Turística de México [CPTM], 2019).
- c) El aumento de estudiantes de origen japonés que han decidido perfeccionar su dominio del idioma español en México, o que han decidido estudiar alguna especialidad de su área en alguna universidad local (UNAM, 2018).

Esto crea la necesidad de educar a los futuros estudiantes y profesionistas de origen japonés en el dominio del idioma español, no solo para que puedan mejorar en sus labores aquí, sino que también se puedan estrechar con mayor facilidad los lazos entre ambas culturas.

Por lo que el comprender de manera general al proceso de enseñanza-aprendizaje del que como docentes rara vez tenemos conocimiento, nos ayudará a tener más herramientas para prepararnos de manera integral a la hora de diseñar contenidos educativos y culturales adecuados a las diversas necesidades educativas.

El análisis en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), institución educativa que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, nos dará un panorama de hasta qué punto se está o no se cumple el objetivo que en programa se plantea, el cual es:

- Impulsar la internacionalización de la UNAM, a través de la enseñanza de la lengua española, la historia, el arte y la literatura de México, y de la profesionalización de los docentes formados en cada una de esas áreas académicas, dentro y fuera del país (CEPE, 2019).

En caso contrario de que éste no esté dando los resultados deseados, se ofrecerá una alternativa para que responda a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Dado que la formación académica del pedagogo (FES Aragón, 2017) comprende elementos teórico-metodológicos, diseño de estrategias, contextos culturales que conllevan el estudio y análisis de las prácticas educativas, éste puede analizar la forma en que son impartidos los conocimientos y comprender que en la mayoría de las ocasiones se necesita adaptar el currículo a las diversas necesidades que aparecen, y al final evaluar su eficacia. Es de esta manera que el pedagogo se convierte en la conexión que tiene el alumno para comprender mejor el lenguaje.

Cabe aclarar que, en el caso de la pedagogía, la importancia de este estudio recae en todo lo que el pedagogo puede aprender del contacto con alumnos de un país asiático, como es en este caso de Japón. El docente no solo enseña su lengua y cultura a los alumnos que desean aprender de esta, él aprende de ellos al conocer sus esperanzas y preocupaciones; en este intercambio entre el profesor y lo que enseña y el alumno y lo que aprende, se forma en ambos una nueva perspectiva que en lo sucesivo cambiarán la forma en la que éstos se desenvuelven en distintos ámbitos.

3.2. Planteamiento del problema

Hoy en día estar más cerca de las diferentes culturas del mundo es más fácil de lo que podríamos imaginar, ante este panorama la enseñanza de lenguas extranjeras es la consecuencia más lógica de este proceso globalizador, así nos encontramos con la posibilidad de ver las diversas formas en las que se enseña y se aprende en sus respectivos contextos culturales.

Sin embargo, aún con la apertura cultural que se ha dado a lo largo de los últimos años, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, hay un especial desapego por la forma en la que se concibe a la educación en los países de Asia, “Aunque la correlación entre el crecimiento económico rápido y los índices elevados de alfabetización en los países asiáticos “de alto rendimiento” está bien documentada, no se sabe mucho sobre la estructura y las características de sus sistemas educativos” (De la Mora, 2004, p. 6). Es de esta manera, que al creer que los alumnos provenientes de estos países no necesitan de adecuaciones pedagógicas especiales ya que su éxito educativo y económico se encuentra demostrado, nos lleve a desconocer su teoría pedagógica e ignorar que la forma en que ellos viven las experiencias de aprendizaje no se suele desarrollar de la misma manera en que lo hacen las personas que no han sido educados bajo otros modelos, como en este caso, el neoconfuciano. En este contexto, el conocer cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en el salón de clases de una lengua extranjera es un pilar importante de la cual el pedagogo puede adquirir una amplia experiencia, ya que éste no solo se limita a crear programas, diseñar objetivos y aplicar evaluaciones. Para hacer este proceso más integro, el docente debe analizar los demás agentes del proceso educativo y el contexto sobre el cual los alumnos han aprendido (Manga, 2008).

Se ha visto en capítulos anteriores cómo la enseñanza de lenguas en Japón tiene características particulares, entre las cuales destacan: prestarle demasiada atención a memorizar gramática y vocabulario, la renuencia que los alumnos suelen mostrar a participar en clase, así como la forma en la que trabajan en equipos sólidos, y las razones que los motivan a aprender una lengua. Todo esto fruto de un sistema único que les ha enseñado a dar prioridad a la

instrumentalización de lo que aprenden que al conocimiento en sí. Esta investigación observo como esas características de las que se ha descrito en otros estudios, conviven con las de los estudiantes japoneses que vienen a México y afecta su proceso educativo.

Aunque a México se están sumando cada vez más personas procedentes de Japón, y ambos gobiernos han adquirido distintos compromisos educativos y culturales debido a las distintas oleadas de japoneses provenientes del auge de las industrias, los artículos académicos que están relacionados a la enseñanza aprendizaje del español a japoneses que se hacen en México generalmente tratan de la enseñanza de gramática, vocabulario y pronunciación y no del proceso de enseñanza o aprendizaje o estilos de aprendizaje. Estudios que si han tratado estos temas se encuentran alojados mayoritariamente en España y otros más se encuentran en inglés.

Ubicando la presente investigación en el CEPE, se pudo observar que esta institución en la UNAM conoce de las problemáticas que implica tener alumnos de distintas nacionalidades en sus aulas, pues su plan de estudios se enfoca en el desarrollo de la autonomía del estudiante y la importancia de la lengua con el contexto sociocultural, además de que los alumnos se encuentran interactuando con la lengua desde un país hispanohablante. En el caso de los estudiantes de origen japonés podemos observar cómo este grupo ha aumentado su población en la institución, ya que, según datos del CEPE, en 2011 el número de japoneses inscritos en los cursos de español en 2014 era de 150 y para 2018 se encontraban entre las tres nacionalidades con las que más cuenta la sede ubicada en Ciudad Universitaria, solo por debajo de los estudiantes de origen estadounidense y chino (CEPE, 2018). Además, algunos académicos del CEPE en años recientes se han dado a la tarea de ahondar más en las cuestiones en cuanto al estilo de aprendizaje, necesidades y motivaciones del alumno³⁶.

³⁶ Podemos observar esto en el *Coloquio de Estudios Mexicanos y Japoneses* realizado el 16 de octubre del 2018 en donde tres profesores del CEPE ofrecieron distintas conferencias acerca de la enseñanza del Español a Japoneses, entre las cuales abarcaban el perfil de los alumnos, sus necesidades, su estilo de aprendizaje, las dificultades a las que se encuentran y unas consideraciones lingüísticas.

Tomando en cuenta todos estos factores, se ha intuido que aunque la demanda de alumnos ha aumentado con el paso del tiempo y el centro ha tratado de poner especial atención a dichos grupos, a menudo en este tipo de instituciones centra sus esfuerzos en la adquisición de elementos lingüísticos y gramaticales que a los de enseñanza y aprendizaje, por lo que los alumnos japoneses, a comparación de aquellos cuya lengua materna proviene de la familia de lenguas indoeuropea y no han sido formados con los valores del neoconfucianismo, les podría costar más desenvolverse en la práctica del habla del español aun cuando se encuentran en los niveles intermedios o avanzado. Por ello surgen las preguntas las cuales le dan forma a la presente investigación: ¿Cuál es la forma en la que están viviendo las experiencias de enseñanza aprendizaje los alumnos japoneses del CEPE? Y, ¿Qué estrategias didácticas y pedagógicas se pueden utilizar para optimizar el proceso educativo de la lengua española con los alumnos de origen japonés?

3.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos a alcanzar de este trabajo son:

Objetivo General:

- Analizar el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua española que desarrolla el Centro de Enseñanza para Extranjeros, a los estudiantes de origen japonés, con la finalidad de proponer herramientas didácticas que contribuyan a optimizarlo

Objetivos Específicos:

- Identificar el modelo didáctico que se emplea para el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua española, a fin de evaluar sus resultados.
- Diseñar una serie de recomendaciones de carácter pedagógico que contribuyan a mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española.

3.4 Los instrumentos del análisis

Toda vez que se ha revisado lo relativo a los capítulos anteriores donde se describen las características de los alumnos que experimentan el Sistema Educativo Japonés y en lo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras así como del Español para los japoneses tanto en Japón como en México, a continuación, se establece el planteamiento de la investigación que consistió en describir el proceso metodológico que se desarrolló para contestar a la inquietud acerca de la forma en la que están viviendo las experiencias educativas los alumnos japoneses en el CEPE, para posteriormente analizar que estrategias se pueden utilizar para optimizar su proceso educativo. Eso significa que la intención de esta investigación fue encontrar las condiciones en la que los alumnos aprenden español y como lo aprenden, para explicar y analizar su progreso y poder rediseñar didáctica y pedagógicamente su proceso. En un primero momento se inició con un Estudio Descriptivo, su finalidad fue conocer las peculiaridades que los han distinguido históricamente, así como las condiciones bajo las cuales los alumnos japoneses trabajan en el aula a la hora de aprender lenguas extranjeras. Según Sampieri el Estudio de tipo Descriptivo “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (Hernández, 2010, p. 83)

En un segundo momento, y después de describir la información que fungió como guía para comprender mejor al grupo, se procedió a reunir información acerca de la población seleccionada por medio de un Estudio Cualitativo, que nos mostró las características del grupo y de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Cabrero (2013, p. 213) las características de este tipo de estudio son:

- Es de tipo inductivo
- Tiende a ser subjetiva
- Exploratoria, inductiva y descriptiva
- Los investigadores participan en la interacción con los sujetos que estudian

- No permite el análisis estadístico.
- Analiza y comprende los sujetos y fenómenos desde la perspectiva de estos

La metodología cualitativa empleada conocida como “estudio etnográfico” es una herramienta para estudiar y comprender una cultura, la manera de vida de un grupo de personas, es decir, sus ideas, creencias, valores y presupuestos, sus comportamientos y las cosas que hacen (Moreira, 2002, pp. 4 – 10). En educación, rigurosamente hablando, lo que se hace son estudios etnográficos, es decir, una adaptación desde la educación. Dichos estudios etnográficos han incluido, por ejemplo, un aula en particular, un pequeño grupo en un aula o en una escuela, escenas o diálogos en el aula, relaciones escuela-comunidad, etc....

Para poder recolectar información del grupo “Estudiantes cuyo país de origen sea Japón, que cursan cualquier nivel de la materia aprendizaje del español como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza para los Extranjeros (CEPE) institución adjunta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)” se utilizó para la recolección de datos los cuestionarios mixtos o encuestas. Estos son definidos como “un método sistemático para la recopilación de información de [una muestra de] los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (Groves, 2004, p. 4) y aunque siempre se le han atribuido cualidades cuantitativas, es posible también usarla para fines de una investigación cualitativa, éste “no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de instrumento no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población” (Jansen, 2012, p. 43). Es así, como a través de los diferentes tipos de preguntas que se plantearon en ambos anexos que se fueron mostrando los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, la forma en la que viven el aprendizaje del idioma, las razones que

los llevan a estudiar el idioma, etc.. lo que nos permitió hacer un análisis integral de la forma en la que se está llevando a cabo este proceso en la institución.

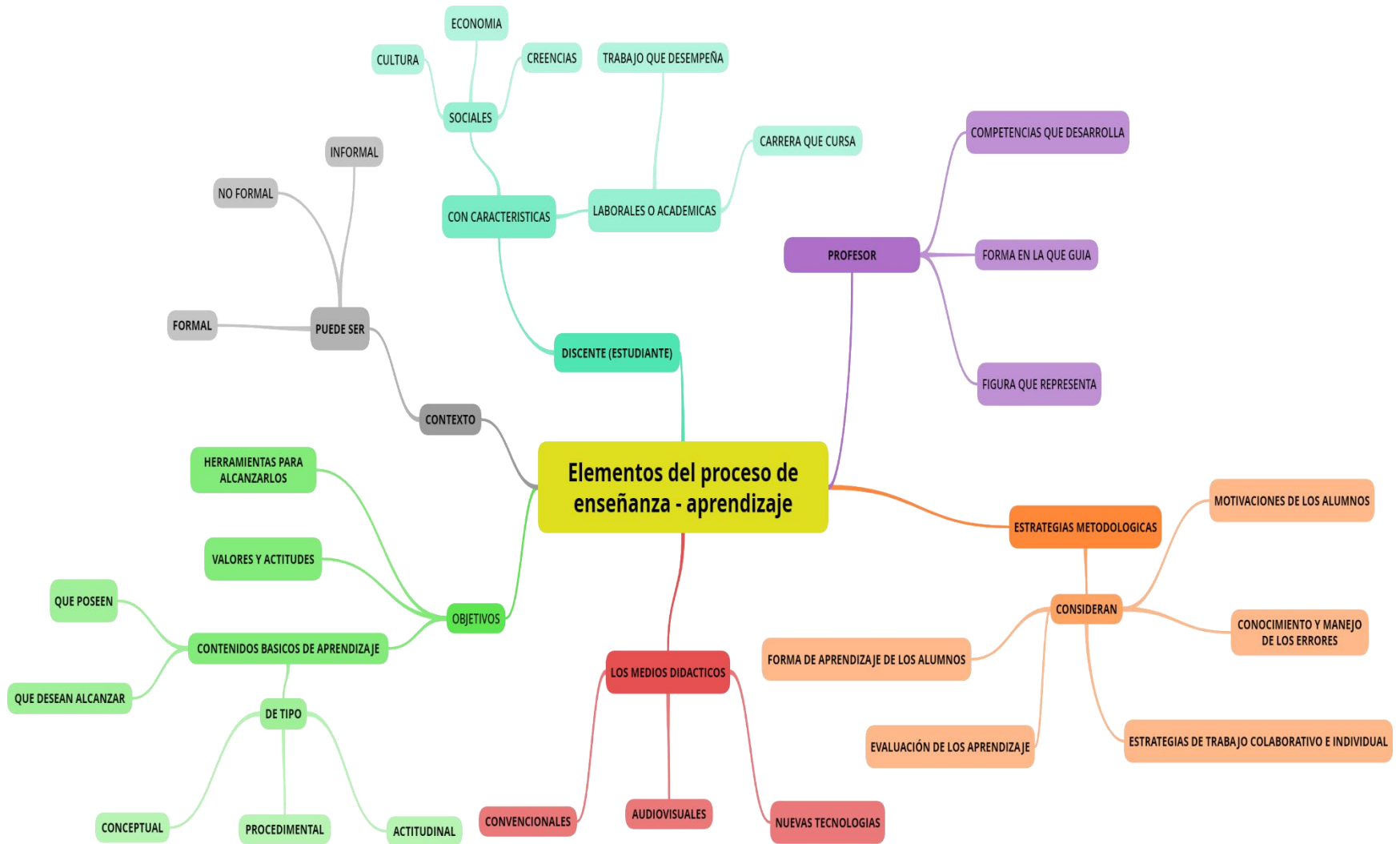
Acto seguido se procedió al Análisis de Datos. Para poder llevar a cabo esta categoría se procedió a llevar los pasos siguientes:

- Recolección de datos
- Preparación los datos para el análisis
- Revisión de datos
- Organización de la información
- Descubrimiento de las unidades de análisis
- Asignación de categorías y códigos
- Generar explicaciones e hipótesis

Por lo que el último momento de la investigación se dio en función de explicar el fenómeno dado dependiendo de los resultados, crear conclusiones y hacer una propuesta por lo que la visión de la investigación paso a ser de carácter explicativo. Este tipo de investigación “va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández, 2010, pp. 80 - 84).

Para analizar este proceso las preguntas que se formularon en las encuestas se dividieron en tres anexos. El primero nos muestra las características de la población como estudiantes, ya que el conocer estos datos nos permitirá evaluar de forma más precisa las distintas variables que componen el grupo. Los anexos 2 y 3 se dividieron en uno dedicado a la multiplicidad de las funciones que el docente desempeña conocido como la enseñanza y el otro de la actividad interna del alumno, conocido como el aprendizaje. Estos cuestionarios están elaborados de tal manera que permiten conocer todas estas características y posibilita hacer una diferenciación entre lo que sucede en la enseñanza del Español, tanto en los distintos institutos a los que han asistido los estudiantes en Japón como en el CEPE, de tal manera que logremos comprender cómo sucede este acto de

comunicación entre ambas partes. El análisis de este proceso como un acto didáctico está conformado por los siguientes elementos (Marques, 2001):



Anexo	Elementos	Preguntas
Anexo 1	Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Sexo • Nivel • Ocupación • Motivación para estudiar español
Anexo 2	Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre las formas de enseñanza de ambos países • Comodidad frente a los profesores de ambos países • Forma de evaluar del profesor que se le parece más cómoda al alumno • Observaciones hacia los profesores del CEPE
Anexo 3	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos que han mejorado y objetivos que desean alcanzar durante su estancia en el CEPE
	Medios Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías y materiales con los cuales el alumno se siente cómodo aprendiendo
	Estrategias Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de trabajo grupal • Tópicos en los que frecuentemente cometen errores • Sentimientos acerca de los errores • Motivación de los alumnos para continuar estudiando español en México

El diseño de las preguntas responde a uno o varios de los ítems del cuadro “Componentes del proceso de enseñanza aprendizaje” que se ha mostrado con anterioridad, de tal manera que atienda al punto de vista de los alumnos. Además, la traducción de los cuestionarios al japonés y la interpretación de las respuestas al español se hicieron en conjunto con la Profesora Misako Kurata Nakata, docente de Japonés que se encuentra laborando en el Centro de lenguas extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Para el uso de los datos recolectados y la forma de analizarlos, se solicitó el permiso a la Mtra. María de la Luz Munguía, coordinadora de la materia de Español en el CEPE, para que la opinión y los puntos de vista de los participantes sea consignando de manera voluntaria.

3.5 ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS DATOS

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

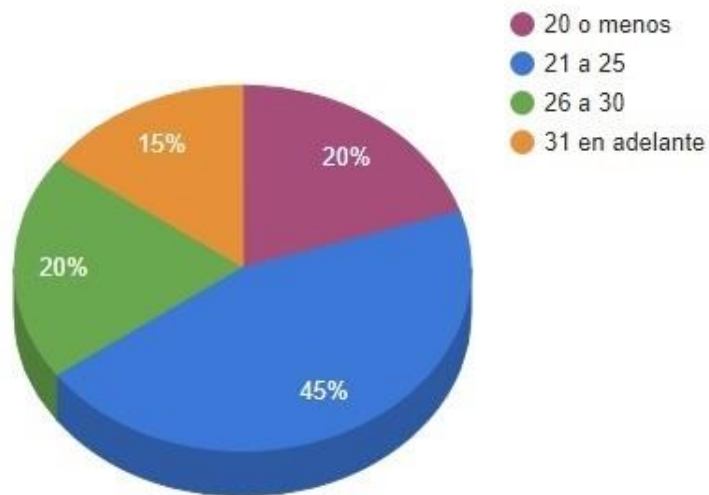
A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos que constan de 16 preguntas, divididos en tres anexos. Las preguntas correspondientes al primer anexo constan de 5 preguntas las cuales permitieron descubrir el grupo demográfico al que pertenecen estos alumnos, es decir, su edad, sexo, ocupación, nivel e intereses. El anexo numero 2 examina las experiencias de los alumnos con la forma en la que se enseña el español en el CEPE y el ultimo anexo corresponde a las preguntas que están relacionadas al aprendizaje de estos alumnos. Dependiendo de las respuestas a estas preguntas y estudiando lo observado en los capítulos anteriores, fue como se analizó el proceso educativo de los alumnos japoneses que se encuentran estudiando Español en el Centro de Enseñanza para Extranjeros.

Para la elaboración de este ejercicio se aplicaron estos cuestionarios a 20 alumnos que accedieron voluntariamente a contestarlo, al momento de realizarlos se les dio a los alumnos la posibilidad de elegir entre uno que se encontraba en español y otro que se encontraba en japonés. Todos los alumnos decidieron utilizar aquellos que estaban traducidos al japonés, y al preguntarles por esta decisión las respuestas más frecuentes fueron: “porque no creían tener la suficiente habilidad para contestar un cuestionario en español”, “porque era muy pesado contestar un cuestionario así” y “porque es más fácil que sean honestos tratando de escribir en su propio idioma”. Esto sucedió aún con los alumnos que están cursando los niveles más avanzados.

Anexo 1: Características de los participantes.

Pregunta 1. Figura 1

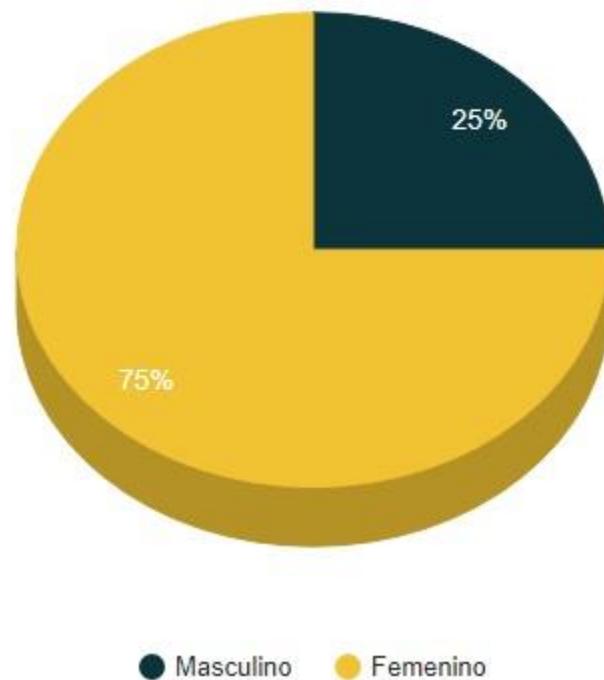
Edad de los alumnos participantes



En las preguntas relacionadas a las características de la población podemos observar que varían en sus edades, tienen por rasgo distintivo que ninguno es más joven de los 20 años, y son los 22 años de edad que más individuos poseen con 5 mujeres y 1 hombre. De los demás individuos sus edades alcanzan hasta los 34 años. Como podemos ver en la Figura 1 el grupo que más individuos posee es aquel cuyas edades van de los 21 – a los 25 años, es decir de aquellos que se encuentran al final de su vida universitaria, seguido del grupo de 20 años o menos los cuales se encuentran en una etapa temprana de la universidad, y finalmente

los grupos de 25 a más de 30 años que son aquellos que ya se encuentran laborando.

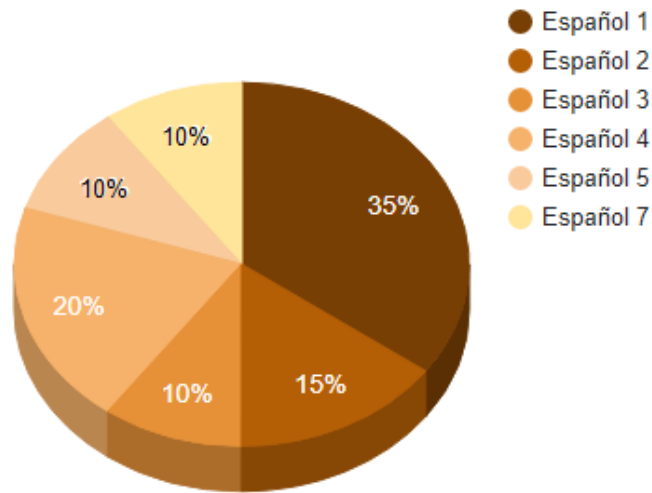
Pregunta 2. Figura 2
Género de los participantes



Respecto al género, 15 individuos corresponden al sexo femenino y 5 al masculino, lo cual evidencia la preeminencia de las mujeres sobre los hombres.

Pregunta 3. Figura 3

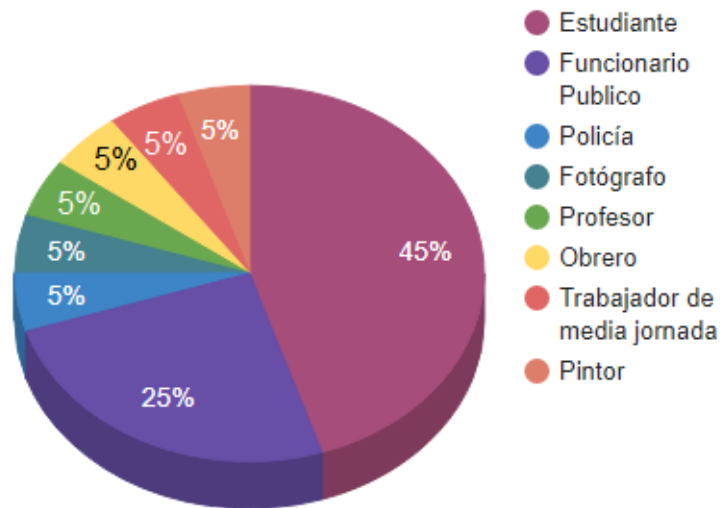
Nivel que se encuentran cursando los alumnos



Respecto a los niveles que se encuentran cursando, no hay un patrón fijo que exhiba un mayor dominio por parte de un sector en específico, puesto que tanto entre los estudiantes universitarios como los profesionistas varía la capacidad del uso de la lengua. La figura 3 nos muestra que la mayor población se encuentra concentrada en el nivel “Español 1” que cuenta con 7 alumnos, seguida de “Español 5” que cuenta con 4 alumnos, y de los niveles restantes se encontraron dos por clase con excepción de “Español 2” que cuenta con tres alumnos.

Pregunta 4. Figura 4

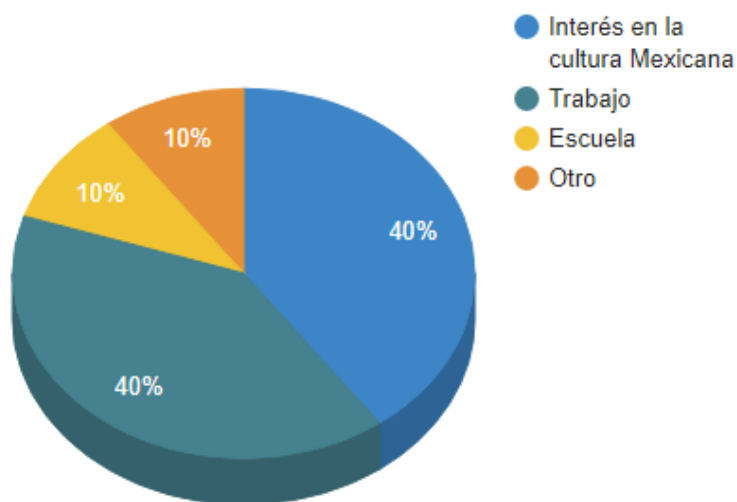
Actividad que los alumnos se encuentran realizando en su país de origen



En cuanto a sus ocupaciones, la mayoría de ellos son estudiantes universitarios, al ser 9 los individuos que se encuentran en esa etapa todos ellos no mayores de los 22 años. De los demás, todos ejercen algún oficio o profesión. Los trabajos que desempeñan son variados y con excepción del pintor y el fotógrafo, la mayoría de ellos admitió en las entrevistas requerir en mayor o menor medida el uso del Español para utilizarlo en su trabajo y mejorar sus condiciones laborales. De esto se observará detalladamente en la siguiente pregunta.

Pregunta 5. Figura 5.

Motivaciones de los alumnos para aprender Español



En la figura 5 se observan las razones que orillan a los estudiantes a realizar un intercambio en México. Como se mencionó, este apartado está estrechamente relacionado con el anterior, ya que aquellas personas que se encuentran en la etapa universitaria son los que en su mayoría dijeron estar interesados en aprender español y conocer la cultura mexicana. Una alumna de 23 años mencionaba que realizaba un intercambio porque en este se encontraba la oportunidad para conocer a muchas personas, y otro alumno alegaba que creía poder vivir una experiencia única antes de regresar a su “aburrida vida como japonés”. De los alumnos que se encuentran trabajando, la mayoría manifestó necesitarlo para desempeñar sus labores. Este ejemplo se puede corroborar con la alumna que era policía, la cual argumentaba necesitar del español para poder realizar labores de interpretación en Japón, o como el alumno que se encontraba trabajando en una fábrica, pues lo requiere para poder realizar traducciones de manuales. De todo el grupo, solo 2 dijeron necesitarlo para poder entender mejor

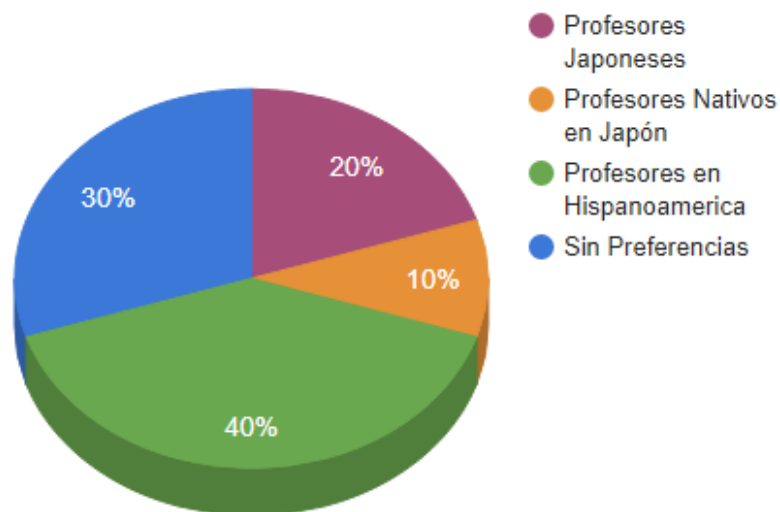
los textos relacionados a su carrera y otros dos mencionaron que otras eran sus motivaciones para estudiar español en México, aunque el momento de explicarlo argumentaron que lo necesitaban para poder acceder a una beca en España.

Anexo 2: preguntas relacionadas a la enseñanza del español en el CEPE

Pregunta 6. Principales diferencias que notan los alumnos entre la forma de enseñar de los maestros de Japón y los profesores del CEPE. En este anexo, el primer interrogante relacionado a la metodología de enseñanza consistió en describir las principales diferencias entre la educación recibida en el centro educativo en México y en sus respectivas escuelas en su país de origen. En las respuestas obtenidas pudimos constatar la importancia que tiene en Japón el estudio de la gramática. La segunda respuesta, que al mismo tiempo se relaciona con la primera, es que en el CEPE le dan más importancia al desarrollo de las competencias comunicativas, es decir que tienen la oportunidad de hablarlo. Esto no solo se debe a que ellos se encuentran en un lugar en el que están completamente inmersos para poder hablar el idioma, también el programa del CEPE le da mucho espacio a la creación de situaciones y proyectos que les permiten hablar el idioma. La siguiente observación es que notan de inmediato la diferencia entre la distancia que existe entre el profesor y el alumno. El alumno que era docente mencionaba con una frase que su papel en Japón se limitaba a ser pasivo y solamente escuchar al profesor, y una alumna de 26 años que se encontraba en un nivel 3 mencionaba que “en Japón estaban muy acostumbrados a escuchar siempre al profesor y aquí el profesor es cercano a ellos, lo cual les permite, aunque sea un poco, poder hablar un poco más”. Sin embargo, una última anotación que llamó la atención fue que varios alumnos mencionaron lo mucho que les sería de ayuda un profesor que conozca el idioma japonés o la cultura japonesa, esto no es solo para que puedan traducirles las palabras que son difíciles para ellos, sino también para que puedan tener un contacto más personal con el profesor debido a que podría conocer sus intereses como japoneses.

Pregunta 7. Figura 6

Preferencia de los alumnos sobre algún tipo de profesor

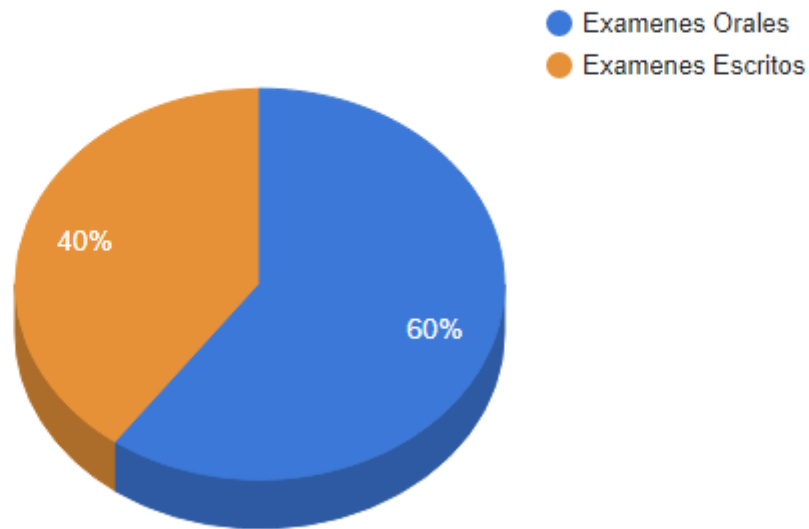


El siguiente apartado corresponde a la preferencia por los profesores. La mayoría de los alumnos (el 40%) afirmo estar contentos con el desempeño de los profesores, especialmente en el CEPE, ya que ellos pueden enseñarles a pronunciar mejor, o a explicarles cuales son las situaciones en las que se pueden usar ciertas frases.

Sin embargo, alrededor del 30% afirmo no tener preferencia por ninguno ya que consideran que cada uno tiene un estilo único que les ayuda a desarrollar diferentes habilidades. El profesor de habla hispana les ayuda a desarrollar las competencias habladas mientras el profesor japonés les ayuda con la gramática y el vocabulario, ya que ellos constantemente lo están comparando con situaciones o vocabulario que ellos usan en japonés. Una alumna de 22 años decía que “con

los profesores nativos puedes aprender desde su propia perspectiva, pero con los profesores japoneses saben cuáles son las cosas que más se le dificultan a ellos como japoneses”. Algunos otros alumnos de niveles básicos que tampoco tenían preferencia por algún maestro, o aquellos que contestaron que preferían a los profesores japoneses son los que fueron más propensos a señalar la importancia de los profesores japoneses o hispanohablantes nativos dando clases en Japón, que conocen de ambas culturas y que les permiten hacer aproximaciones más cercanas a ellos.

Pregunta 8. Figura 7
Preferencias del alumno acerca de su evaluación



En cuanto a la preferencia sobre las formas de evaluación, el 60% eligió los exámenes orales y el 40% los exámenes escritos. A pesar de que las dos formas de evaluación se complementan una a la otra, el poder establecer las preferencias entre una y otra nos permitió saber cuáles son las cosas en las que los alumnos se sienten cómodos o tienen problemas. Las personas que eligieron los exámenes orales fueron en su mayoría personas que se encuentran laborando y que conocen la importancia de hablarlo en situaciones cotidianas, aunque también hubo estudiantes que sabían la importancia de esta habilidad. Las personas que preferían las pruebas escritas no aludían a las competencias lingüísticas que podían ser desarrolladas a través de la escritura, sino a las situaciones que podrían derivar de no poder usar bien la gramática. Respuestas como: “si te equivocas en un examen escrito puedes regresar a verificar la respuesta” o “los exámenes escritos contienen más gramática y no tiene sentido que lo hables si

todo lo que dices es incorrecto o sin sentido si no puedes transmitirle a tu compañero las ideas adecuadas” fueron respuestas que se pudieron observar en las encuestas.

Pregunta 9. Observaciones de los alumnos hacia los profesores del CEPE.

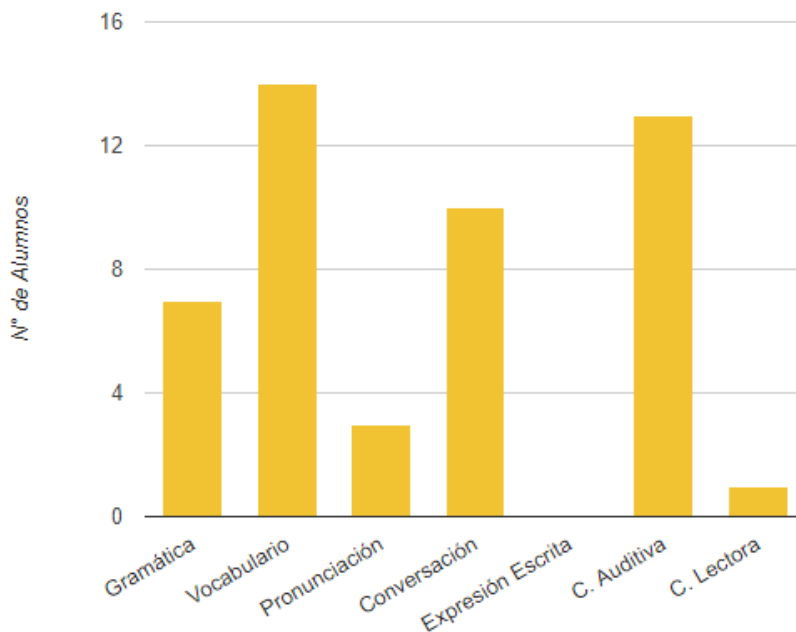
Para finalizar con el cuestionario de este anexo se les pidió a los alumnos que hicieran observaciones y recomendaciones acerca de los profesores. Varios alumnos coincidieron es que están satisfechos con las experiencias que han vivido en el CEPE, del material y los recursos didácticos que usan y de la forma en la que los profesores se dirigen a ellos. Otros decían que, aunque tenían observaciones hacia los profesores como la de hablar más despacio para que ellos puedan tratar de captar mejor las palabras, y hablar japonés o conocer de cultura japonesa que les permitan entender aquellos tópicos que por su nivel no pueden entender de primera mano, aunque existan libros, diccionarios y material didáctico que en teoría podría explicar esas dudas, no creían que fuese del todo malo o necesario “porque el profesor seguramente sabía lo que hacía”. También algunos de ellos alegaban que les gustaría contar con más diversidad de material didáctico que no fuera solo el libro de texto, ya que estos cuentan con situaciones didácticas “que no coinciden con los de la vida real”.

Anexo 3: preguntas relacionadas al aprendizaje de los alumnos que estudian

Español en el CEPE

Pregunta 10. Figura 8

Habilidades que los alumnos han mejorado en el CEPE

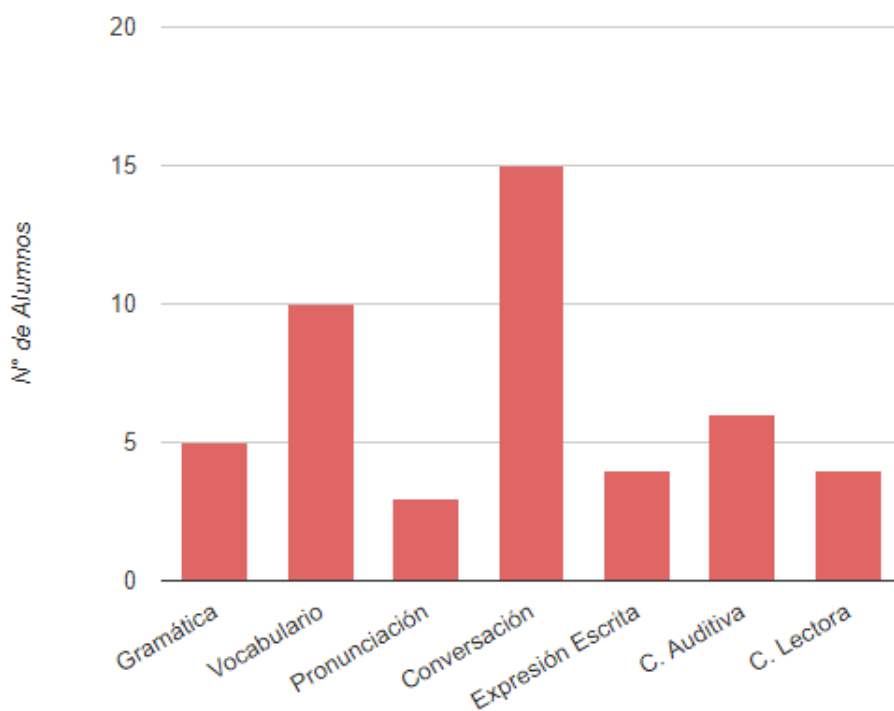


Como se puede observar en la Figura 8 la mayoría de los alumnos ha admitido haber ampliado su uso de vocabulario al ser 14 los que eligieron esta opción, además son casi el mismo número de ellos quienes ha notaron una mejoría en su comprensión auditiva. También fueron 10 los estudiantes que han visto mejoría en sus habilidades para conversar y 7 su uso de la gramática. Sin embargo, solo fueron 3 los que dijeron haber mejorado su pronunciación y sólo un estudiante

expresó explícitamente haber desarrollado habilidades de comprensión de textos, y ninguno su habilidad para escribir.

Pregunta 11. Figura 9.

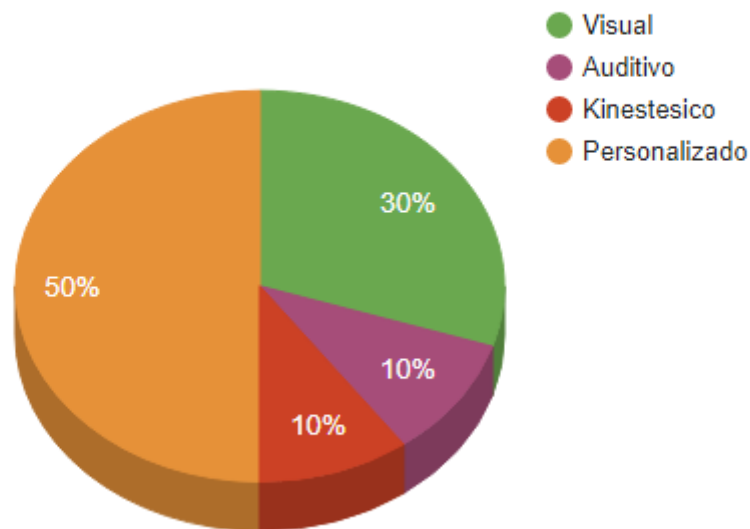
Habilidades que los alumnos desean mejorar en su estancia en el CEPE.



En el caso de las habilidades que les gustaría mejorar hubo dos que sobresalieron del resto: conversación y vocabulario, con 15 y 10 alumnos respectivamente. 6 fueron los que manifestaron tener interés en perfeccionar su comprensión auditiva y 5 los que querían estudiar más de gramática. Finalmente 4 estudiantes se mostraron deseosos de aprender a expresarse mejor de manera escrita y a

comprender mejor las lecturas y solo 3 de ellos tienen interés en pulir su pronunciación.

Pregunta 12. Figura 10

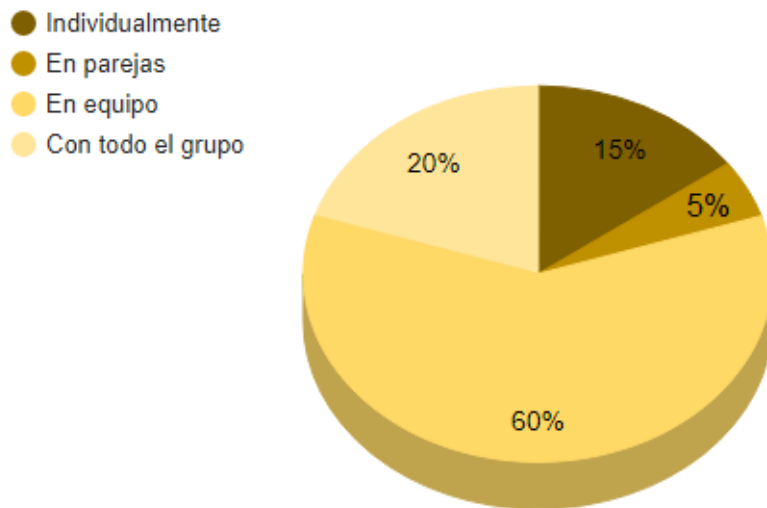


Estilos de aprendizaje con los que se sienten identificados los alumnos.

La mitad de la población entrevistada manifestó que su estilo de aprendizaje es único y no concuerda con los otros expresados, siguiéndole en cantidad 6 sujetos de estudio que afirman tener la habilidad de aprender por medio de materiales visuales como revistas y libros, y dos que aprenden por medios auditivos, así como dos que aprenden por medio de las expresiones corporales y de actividades situacionales.

Pregunta 13. Figura 11

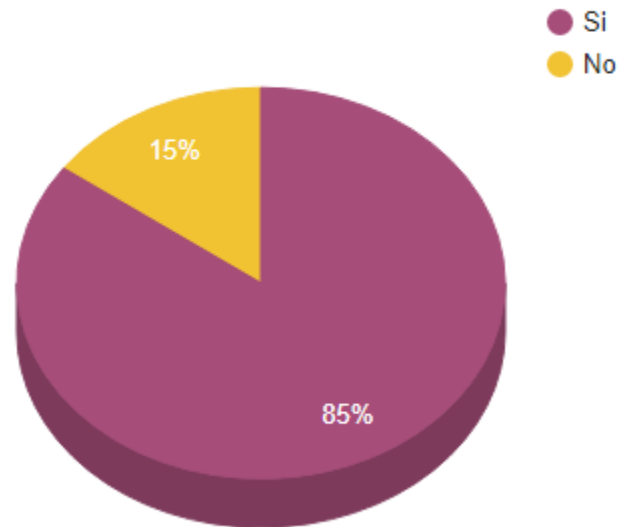
Preferencia de los alumnos sobre el trabajo individual o grupal.



En cuanto a la forma de trabajo fueron 12 los alumnos los que prefirieron estudiar en conjunto con otras personas, otros 4 alumnos determinaron tener preferencias por las actividades que involucraran a todo el grupo. Tres alumnos dijeron sentirse cómodos trabajando en pares y el alumno restante manifestó preferir trabajar individualmente.

Pregunta 14. Figura 12

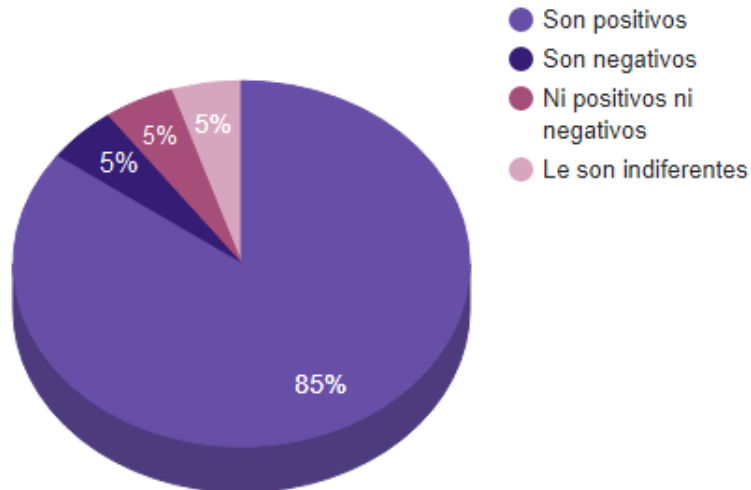
Frecuencia de los errores y los tópicos en los que se equivocan los alumnos



Respecto a los errores que cometen los estudiantes, salvo 3 estudiantes que se consideran invictos en el estudio del español, todos los demás manifestaron tener problemas gramaticales que les dificultan lograr sus cometidos de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Entre los que más mencionan se encuentran la conjugación de verbos, el uso de artículos, su habilidad para poder escuchar sin distraerse, su falta de vocabulario y en la comprensión de reglas y formulas gramaticales tanto de manera escrita como hablada.

Pregunta 15. Figura 13

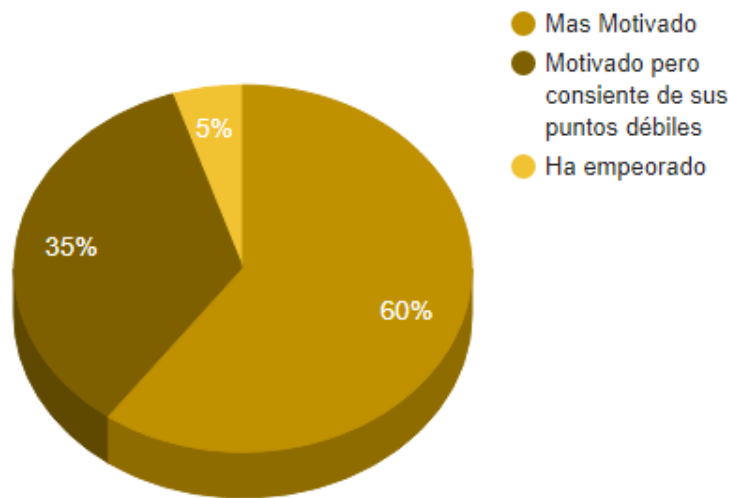
Percepción de los alumnos acerca de sus propios errores



De la percepción de sus fallos, la gran mayoría de ellos afirmó que consideran estos como una oportunidad para reforzar su aprendizaje, lo cual es un aspecto cultural positivo a destacar para reforzar su experiencia académica. Uno de ellos manifestó que son negativos ya que esto significa que no ha estudiado lo suficiente, otro considera que los errores no son ni positivos ni negativos y un último alumno afirmó que le es indiferente el cometerlos o no.

Pregunta 16. Figura 14

Motivación de los alumnos para continuar sus estudios en México y en el CEPE



La última pregunta corresponde a la motivación de su situación de aprendizaje. Más de la mitad concuerda en que se sienten más motivados acerca de seguir aprendiendo español ya que estudiar en México les ha dado acceso a una gran cantidad de recursos con los que pueden mejorar su estudio y que también les permiten vivir experiencias únicas. 7 de ellos están de acuerdo en que se sienten más motivados de seguir estudiando español en el CEPE, pero consideran que deben de prestar mucha atención a sus puntos débiles ya que estos no les permiten desenvolverse de la manera en la que ellos desean. Y uno de ellos menciona que se siente menos motivado de seguir estudiando español, ya que las dificultades a las que se ha enfrentado no compensan lo que ha aprendido. Ningún alumno dijo sentir indiferencia acerca de su motivación.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

A continuación se presenta la reflexión del análisis de los datos presentados con anterioridad.

En primera instancia se observa que la decisión de los alumnos de optar por el cuestionario en su idioma, aunque algunos de éstos se encontraran cursando los cursos de nivel avanzado, deja ver que una de las principales necesidades que hay que atender en esta población que es el desarrollo de la seguridad y la confianza suficientes que le permitan hacer uso de la competencia comunicativa en cualquier situación y entorno que se le presente.

Pregunta 1. Edad. Para el primer apartado se decidió dividir el rango de edades en 4 grupos que son descritos de la siguiente manera:

- Menos de 20 años: Alumnos que se encuentran al comienzo de su vida universitaria.
- De 21 a 25 años: Alumnos que generalmente se encuentran en una etapa tardía de su vida universitaria.
- De 26 a 30 años: Alumnos recién egresados de la carrera o que están en los primeros años de su vida laboral
- De 30 en adelante: Alumnos con amplia experiencia laboral.

Este grupo demostró no tener muchas variaciones con respecto a la relación edad-ocupación que se espera de ellos. No hubo alguno que fuese mayor de 25 años que se encontrara cursando la universidad o alguno mayor de 30 que fuese un novato en el trabajo que desempeña. Como hemos podido observar en los capítulos anteriores, debido a que Japón se establece como una sociedad meritocrática, es difícil que se permitan ser flexibles con la edad que tienen respecto a la ocupación que se espera que estén desempeñando. Esta pequeña observación nos servirá más adelante para el análisis de la parte correspondiente a sus motivaciones y ocupaciones.

Pregunta 2. Sexo. El predominio de las mujeres que estudian español sobre los hombres es una cuestión que ha sido estudiada por autores como Martel (2014, p. 29) o Marco (2013, p. 35) los cuales mencionan en sus respectivos estudios de estudiantes japoneses en España y de Español en Japón, que son las amas de casa las más propensas a estudiar español como pasatiempo. Sin embargo, nuestro grupo no cumplió esa característica. Ellas son estudiantes que aprecian la cultura mexicana o trabajadoras buscando un mejor puesto laboral. Respecto a este grupo autoras como Ono (2004), mencionaban que el motivo por el cual muchas mujeres japonesas se animan a realizar un intercambio a la región correspondiente a la cuenca del pacífico se debe a que, en comparación con los hombres, ellas tienen oportunidades limitadas en el mercado laboral japonés y realizar un intercambio en esta región es una oportunidad que les permitirá perfeccionar su capital humano y mejorar sus perspectivas de empleo.

Pregunta 3. Nivel de Español que se encuentran cursando. Al estar concentrada la mayor parte de los sujetos de estudio en los niveles básicos, este es el lugar ideal para dar seguimiento a las dificultades que ellos encuentran desde el principio, ya que las deficiencias que no logren solventar en estos niveles pueden arrastrarse hasta los más avanzados. También valdría la pena preguntarse la razón por la cual no existen igual proporción de alumnos en los niveles superiores.

Pregunta 4. Ocupación. Como se observó en el punto correspondiente a la edad, se puede dividir el grupo en dos grandes categorías, los que se encuentran trabajando y son mayores de 25 años que son 11 alumnos, y los que se encuentran cursando la universidad o una especialidad y son menores de 25 años, grupo que consta de 9 personas. Como se verá en el siguiente apartado, cada uno de estos dos grupos ofrece una motivación en común con su edad y su ocupación.

Pregunta 5. Motivaciones. Retomando lo visto en el capítulo 2, algunos japoneses suelen ser renuentes a estudiar otros idiomas a menos que este le ofrezca una oportunidad para mejorar su estatus social. Estudian para poder desenvolverse mejor en su trabajo laborando en la traducción o interpretación,

además los datos mostraron que mientras más edad tengan son más propensos a estudiar el idioma por motivos instrumentales. Esto se pudo observar con varios de los participantes, como la alumna que era policía, ya que requería aprender Español para poder resolver problemas correspondientes a los hispanohablantes en Japón, o aquellos que son funcionarios públicos y necesitan aprenderlo para desenvolverse bien en el área que les concierne, en donde tienen que tratar tanto con hispanohablante como con japoneses. También se encuentra el caso del alumno que trabaja en una fábrica y lo necesita para traducir los manuales de su empresa. Es decir, esta clase de estudiantes declaró estudiarlo por auténtica e inmediata necesidad laboral.

En contraste podemos observar que el resto de los alumnos, los cuales están cursando la universidad y no están concretamente interesados en aprender el idioma por motivos profesionales, se inclinan más a hacerlo por el gusto de la cultura mexicana. Revisando las encuestas se pudo comprobar que el aprender Español es una herramienta que les servirá para poder desenvolverse con mayor facilidad y disfrutar sin mayores contratiempos de unas “vacaciones académicas”. Y contrario a lo que investigadores como Martínez (2001) muestran en su trabajo, aunque es muy probable que ellos no estudien el español por razones profesionales, no significa que no tengan una motivación sólida para estudiarlo, sino que quieren que lo que estudien les permita vivir la experiencia completa de tener una vida en un país extranjero.

Pregunta 6. Principales diferencias entre la forma de enseñanza en el CEPE y en Japón. La predominancia del estudio de la gramática por sobre otras habilidades es algo que, en este caso, no solo atañe al campo de la lingüística, sino también con al de la pedagogía. Como hemos visto, la única estrategia que se ha seguido para la enseñanza de la gramática es la memorización y la traducción, esto para poder prepararse para los exámenes de admisión. Estos alumnos llegan con esta única forma de estudiar, al tomar notas en su cuaderno, escribir las traducciones en sus libros y al dedicarle una gran cantidad de esfuerzo a los días previos que le anteceden a un examen, es bastante probable que les

cueste más trabajo realizar de manera voluntaria labores como participar en clase a menos que el profesor lo exija. Esto significa que para su aprendizaje solo ha existido un método de transmisión de conocimientos que es unidireccional, en la que el profesor transmite de forma directa a sus alumnos y éstos “aprenden” por medio de la práctica y la repetición. La distancia existente entre profesor y alumno es una diferencia inmediatamente reconocible en estos estudiantes. Al provenir de un entorno en el que ser considerados hacia aquellos que son mayores o que consideran de jerarquía superior es uno de los pilares más importantes en la forma en la que se comunican y conviven en sociedad, observamos que en Japón el papel del profesor ha quedado relegado al de un simple transmisor de conocimiento de tal manera que el profesor que posee cierto conocimiento, lo cual lo convierte en un personaje de jerarquía superior, se encarga de compartirlo al alumno, que no lo posee y lo hace por ende un sujeto de jerarquía inferior. Los alumnos cuando realizan sus estudios en México, pueden notar como la relación entre profesor y alumno es bastante cercana y la relación jerárquica no es tan estricta como la de su país. Y aunque al llegar aquí se vuelvan conscientes de esto y los profesores se encarguen de que estos sean más cercanos a ellos, al notar que ese respeto se convierte en una barrera que no les permite comunicarse con ellos de la manera en la que les gustaría aunque sean muy dedicados a la hora de estudiar, es probable que a los alumnos les cueste abandonar esta idea de sumisión al superior al no saber cómo relacionarse con la que consideran una figura de autoridad de manera diferente a la que normalmente conocen.

Pero una de las últimas respuestas que podría ayudar a completar este análisis es la necesidad que ellos tienen de profesores que hablen o sepan algo de cultura japonesa, o que al menos estén interesados en aprender de ella. Esto les ayudaría no solo a resolver cuestiones relacionadas al estudio del español que solo un profesor que conoce de Japón podría reconocer. También, ayudaría a recortar la distancia entre uno y otro al ya no tener a un profesor que es visto como una figura que siempre está encima del alumno, que lo reconozca como un sujeto y que esté interesado en él como persona, ya que constantemente están aprendiendo de ellos al igual que ellos aprenden de México.

Pregunta 7. Preferencias por los profesores. Ya sea por los beneficios directos en su ámbito académico y profesional o por mero interés en la cultura local, es un hecho que muchos de ellos están más dispuestos que el resto de sus compañeros a ampliar su horizonte educativo aceptando que las experiencias educativas que han vivido en Japón no son suficientes para poder satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Además, al romper la tradición de anteponer el estudio de la gramática, son casi la mitad de ellos quienes reconocen que les es prioritario el dominio de la conversación en español de la cual solo los profesores de habla española han podido cubrir esta necesidad. Sin embargo, al ser renuentes a romper sus protocolos jerárquicos y no cuestionar a sus profesores es poco probable que exista retroalimentación entre el maestro en el CEPE y el alumno, y por lo tanto el profesor no suele encontrarse muy enterado de las necesidades que estos tienen como alumnos japoneses, cosa que si sucede con los profesores japoneses que enseñan español y que se enfocan en dichas dificultades por experiencia propia o con los profesores nativos en Japón. Sin embargo, aunque son conscientes de esas diferencias muestran estar dispuestos a dejar de lado ciertas comodidades culturales y académicas con tal de mejorar en el estudio de la lengua.

Pregunta 8. Preferencias de Evaluación. Ya sea por los beneficios directos en su ámbito académico y profesional, o por mero interés en la cultura local, la mitad de ellos están más dispuestos que el resto de sus pares a ampliar su horizonte educativo aceptando que las experiencias de aprendizaje que han vivido en su país de origen son insuficientes ante sus necesidades. Además, al romper la tradición de priorizar la gramática por sobre las otras habilidades, son los propios alumnos quienes reconocen que les es necesario enfocarse más en el uso práctico de la lengua que en el estudio de fórmulas gramaticales, de lo contrario, no serán capaces de desenvolverse en su cotidianeidad tanto profesional como personal para la cual estudian.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta las respuestas de aquellos alumnos que mostraron preferencia por los exámenes escritos. Como expresaron en sus

respuestas, de todas las situaciones en las que podrían equivocarse sienten menos peso al cometer errores de manera escrita a comparación de los que cometen de manera hablada. Esto podría suceder porque como vimos en el capítulo 2, esto podría exponerlos a una situación incómoda que los enfrente al rechazo.

Pregunta 9. Observaciones de los alumnos hacia los profesores del CEPE.

Es evidente que varios de los alumnos están contentos con su experiencia en el CEPE, lo cual muestra que, como institución, este centro se encuentra comprometido a brindarle a los alumnos las herramientas necesarias para poder estudiar Español. Sin embargo, hay que poner atención a las recomendaciones que hacen algunos acerca de la velocidad del habla de los profesores ya que la mayoría de quienes manifestaron esta incomodidad fueron los alumnos de nivel básico, y como observamos en el capítulo 2.3 en las competencias que deben poseer los aprendices por nivel, estos al finalizar Español 1, 2, 3 o 4 apenas deben entender frases en una velocidad lenta, lo que significa que los profesores están omitiendo este detalle. Cabe mencionar lo necesario que es para varios alumnos que el profesor posea conocimientos acerca de cultura o idioma japonés que les permitieran a los alumnos sentirse aún más cómodos con su proceso educativo, a pesar de que ellos mismos manifestaron ser conscientes de que se encuentran totalmente inmersos en un ambiente que les permite desarrollar las competencias para aprender español. Así como de crear actividades en el aula que le permitan al alumno trasladar lo aprendido a la vida real ya que para ellos las situaciones que se observan en los recursos didácticos como los libros se pueden ver acartonadas e irreales, porque la comunicación en la vida cotidiana cuenta con giros que probablemente no son abordados en clase. Además, como hemos visto en otros capítulos, para los alumnos japoneses es importante el estudio individual tanto en la escuela como en la casa, y este material puede que no les permita retomar lo visto en clase en un lugar en el que no puedan acceder con facilidad al profesor.

Pregunta 10. Habilidades que los alumnos han visto mejoradas. Como se espera de un ambiente en donde los alumnos se ven orillados a usar el idioma de muchas maneras, y gracias a las facilidades que otorga el CEPE para que los alumnos puedan aprender Español en un ambiente de inmersión, muchos de ellos coincidieron en que lograron progresar en habilidades como la conversación, el vocabulario y la competencia auditiva, las cuales no podrían desarrollar de manera integral con profesores japoneses debido a las dinámicas escolares que existen entre ellos. Sin embargo, los puntos en donde hay que poner atención son al desarrollo de las habilidades relacionadas a la expresión escrita, la pronunciación y la lectura.

Pregunta 11. Habilidades que los alumnos desean mejorar. Aun cuando admiten tener cierta mejoría en el uso de las habilidades anteriormente mencionadas, también son insistentes en seguir mejorándolas. También es necesario recalcar como les dan poca importancia a las habilidades como la lectura o la escritura porque es probable que crean que han estudiado lo suficiente y sea momento de mejorar otras habilidades o que no las crean tan necesarias para poder establecer relaciones con otras personas y entenderlas. Esto significa, como también se vio en la pregunta 5, que no estarían interesados en profundizar en el estudio de la lengua a un nivel meramente académico que implique leer, escribir y analizar textos, y de ahí se deba su omisión o falta de interés hacia el desarrollo de esas competencias. Hasta este punto se observó que para varios alumnos existen solamente dos formas de estudiar: la novedosa manera que los ayuda a mejorar su habilidad para comunicarse de manera hablada y que puede estudiarse con los profesores del CEPE, aunque éste en su programa indique claramente el desarrollo de diversas competencias y habilidades; y la vieja forma que tiene que ver con el desenvolvimiento de las competencias escritas o leídas que les recuerdan a las experiencias vividas en Japón y a las que no prestan tanta atención debido a lo poco eficientes que les han sido para aprender español. Cuando en realidad, avanzar en el aprendizaje las diversas habilidades en su conjunto son la clave para el correcto desarrollo del dominio de la lengua.

Pregunta 12. Estilos de aprendizaje con los que se sienten identificados los

alumnos. En esta parte de la investigación no se planea hacer un análisis a profundidad de los sistemas de representación en los alumnos propuestos por Barbe, Swassing y Milone, pues se necesitaría de otra investigación que no corresponde al actual estado de la cuestión, y se ha decidido analizar la percepción personal de los alumnos sobre las técnicas y herramientas que a ellos les ha servido o les gusta utilizar para el estudio del idioma. Por ejemplo, solo una pequeña parte de la población admitió sentirse cómodo con el estudio de revistas y libros, lo cual significa que para una gran parte de ellos el método de memorización por medio de dichos materiales didácticos en Japón es insuficiente para poder aprender los que necesitan. Y gran parte de ellos manifestó sentirse cómodo valiéndose de otros recursos ya sea auditivos, audiovisuales, actividades situacionales en el aula³⁷ o todas en su conjunto, a los cuales pueden acceder con mayor facilidad en el CEPE. Aunque estos no sepan del todo cómo usar todos estos recursos en conjunto con otras técnicas de aprendizaje como veremos en la pregunta 14.

Pregunta 13. Preferencias de los alumnos sobre la formación del trabajo.

Contrario a la imagen que se tiene acerca de los alumnos japoneses acerca de que son solitarios y fríos, fue solo uno el que prefirió trabajar de manera individual y en los resultados obtenidos se pudo corroborar que la mayoría de ellos prefirieron el trabajo en equipo o con todo el grupo, al ser bastante probable que este involucre a otros alumnos japoneses en sus equipos de trabajo, cosa que vimos en el capítulo 2. Esto puede tener dos explicaciones, la primera es que se sienten más seguros al sentir el apoyo de sus connacionales con los que comparten lengua y cultura en un país en el que son desconocidos, y la segunda es que el trabajo en equipo propicia ciertas habilidades en ellos que no estaban acostumbrados a desarrollar por las características de la escuela en Japón. Por ejemplo, en el trabajo del profesor Manabu que ha realizado varias investigaciones

³⁷ El enfoque situacional es un método de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado por Palmer y Hornby que basa sus actividades en el aula en la práctica hablada de estructuras lingüísticas empleadas en diversos contextos de situación que le permitan al alumno la adquisición de nuevas palabras y formulas gramaticales (Richards et. al, 1989).

de las llamadas *comunidades de aprendizaje*³⁸ y del trabajo colaborativo en alumnos de diversas escuelas, nos muestra que por las peculiaridades educativas que han existido en Japón, aquellos formatos de trabajo que involucran la cooperación mutua entre los alumnos japoneses, los ayuda a crear un tipo de aprendizaje de “desafío y logro”, ya que los alumnos encuentran apoyo recíproco entre sus pares y crean pensamientos propios acerca de su proceso al examinarlos concienzudamente para apoyar a otros. Esta forma de trabajar para ellos supone dejar de lado estudiar para clasificar y competir por un examen y elimina las diferencias entre aquellos que “saben y no saben” para poder prestar su atención en lo que aprenden y la manera en la que lo hacen (2018, p. 45).

Pregunta 14. De los errores que los alumnos cometen, su periodicidad y los tópicos más frecuentes. El método *yakudoku* al que los japoneses estaban acostumbrados exhibe sus deficiencias en el momento en el que estos practican la lengua española. Esto pueden percibirlo al decir que, en efecto, cometen errores con frecuencia, y admiten que los campos en los que más suceden estos son la conjugación de verbos, el uso de artículos y las fórmulas gramaticales. En las encuestas aparecieron personas de niveles intermedios o avanzados que admitían cometer errores en la colocación de artículos, un tópico que deben de dominar en los niveles básicos, aunque las exigencias de ese tipo de clases son mayores. El cometer errores con frecuencia en estas áreas es comprensible si se analizan las diferencias existentes entre la lengua japonesa con la española y sus problemas al traducirlas. Por ejemplo: en el idioma japonés no existe la concordancia de género y número, es decir, no existen los artículos determinados o indeterminados ni el singular o el plural, lo que provoca que los alumnos cometan errores tales como usar estos elementos demasiado u omitirlos, y por otro lado el idioma japonés cuenta con unas partículas de marcación de caso conocidas como *wa* y *ga* que

³⁸ Las *comunidades de aprendizaje* que plantea el profesor Manabu Satou consisten en adaptar la visión, filosofía y el sistema de actividades de las escuelas del siglo XXI a las escuelas japonesas. Estas convierten a la escuela en un lugar donde cambian las dinámicas unidireccionales de la enseñanza al lograr que no solo los niños aprendan, sino que también los profesores y padres de familia cambien su papel. Esto con la finalidad de que la filosofía pública, democrática y la búsqueda de la excelencia por medio de la cooperación con el otro, y no de la competencia, se convierta en los pilares de la construcción del conocimiento (Manabu, 2018).

tienen la función de señalar el tema de la oración y como tal no tienen una traducción al español (Romero, 2014, p 643). Tener errores frecuentes en estas áreas significa que, aunque han aprendido algunas otras técnicas de aprendizaje en el CEPE y pueden acceder una gran cantidad de recursos, son insistentes en su práctica individual, tal vez de manera inconsciente, de seguir utilizando el método de traducción dentro o fuera de clase, y mientras eso no cambie, no van a ser capaces de comprender con claridad el uso entre uno y otro al no existir en ambos idiomas una traducción directa para lo que ellos están tratando de comunicar.

Pregunta 15. De los que sienten acerca de los errores. Afortunadamente, y contrario de lo que muchos investigadores han visto en sus grupos, parece ser que en esta población en específico muchos de los alumnos tienen más tolerancia al error, y lo consideran como una oportunidad para poder aprender más de ellos. Esto puede ser porque en su estancia en México no han experimentado las repercusiones de equivocarse y sean más amables consigo mismos con respecto a cometerlos, aunque como hemos visto en otras respuestas, también son cuidadosos y procuran no equivocarse, no por el castigo que el cometerlos supusiera, sino por el mensaje que le quieren comunicar a las personas con las que están tratando de entablar relaciones y, para que estas situaciones sucedan con menos frecuencia, se aseguran de tener las herramientas necesarias para desenvolverse sin inconvenientes en las áreas de su interés.

Pregunta 16. Motivación para continuar su aprendizaje del español en México.

Estadísticamente hablando, no hay una correlación explícita de si quienes se sienten más o menos motivados son estudiantes universitarios o profesionistas, por lo que es probable que este aspecto se deba a circunstancias meramente personales, pero el hecho de que en la mayoría la situación es positiva da pie a abordar los puntos favorables que ven los japoneses de su experiencia académica en México, retomarlos y poner atención en los puntos anteriormente mencionados. Como se observó en la explicación correspondiente a la pregunta 5, contrario a lo

que los investigadores exponían en sus trabajos, aunque algunos de los alumnos no están interesados académicamente en el aprendizaje del español, esto no significa que no estén motivados para aprenderlo. Y el encontrarse en un ambiente que les da las facilidades de aprenderlo es una oportunidad única ante ellos, aunque las diferencias culturales y las dificultades académicas que atraviesan supone un reto enorme para ellos, el cual pueden atravesar gracias a la guía de los profesores.

CAPITULO 4: RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan una serie de recomendaciones derivadas del proceso de investigación realizada durante este trabajo de tesis.

Dichas sugerencias se encuentran dirigidas a los profesores, al plan escolar y a los alumnos y tratan las problemáticas observadas en los instrumentos aplicados.

A los profesores y al plan escolar:

- **Conocer el contexto cultural y educativo de sus alumnos y demostrarles dicho interés para generar confianza:** Aunque es comprensible lo complicado que supone para los profesores el tener que aprender distintos aspectos culturales y educativos específicos, así como el idioma de toda suerte de países para desarrollar su práctica de manera más integra porque cuestiones como el tiempo o la falta de información suponen un gran impedimento, continua siendo necesario recalcar que en la medida de lo posible estos se deben de comprometerse a actualizarse constantemente sobre los diversos acontecimientos de los países con los que tienen contacto a través de sus alumnos, sus costumbres y tradiciones; un bagaje de palabras e instrucciones básicas en el idioma del estudiante y todo aquello que el profesor considere que le posibilite establecer un contacto más cercano, permitiéndole distinguir entre los temas que a los estudiantes se le podrían dificultar debido a la escasez o inexistencia de los susodichos en su país de origen, y logre hacer comparaciones acertadas con elementos conocidos para los alumnos. La falta de empatía del profesor hacia las peculiaridades de sus alumnos las más de las veces limita la voluntad de los mismos para abrirse hacia el docente y, en general, hacia el contexto en el que se encuentran en el aula en su condición como alumnos extranjeros.
- **Ser condescendientes de las dificultades que tienen los alumnos:** Como se observó en los instrumentos, algunos de los profesores del CEPE están

obviando este apartado al no tomar en cuenta las diferencias lingüísticas entre ambos idiomas, y al ejecutar en el aula estrategias que no toman en cuenta las necesidades de los alumnos, como lo son el no hablar a una velocidad que puedan entender por su nivel de dominio de la lengua, o la de pedirles que participen en clase cuando los alumnos no están acostumbrados en su país a esta forma de trabajo por las relaciones jerárquicas existentes. Es decir, existen principalmente dos tipos de barreras que le impiden a el alumno llevar su práctica escolar de manera deseada: la barrera metodológica, que está relacionada a la práctica docente y la sociocultural que son aquellas que desafían las creencias de ambas partes y que giran en torno a las diferencias humanas como lo son el habla, la religión, y la ubicación geográfica (en este caso la dicotomía sociocultural). Para poder sobreponerse a la primera barrera, Tomlinson (2003, p. 32) explicaba que para solucionar aquellos impedimentos creados por el mismo profesorado se tiene que estar en constante estado de evaluación y autorreflexión, de tal manera que éste pueda encontrar en cada sesión de trabajo las distintas áreas de oportunidad y sus dificultades para volcarlas en favor del alumnado y de su práctica docente, modificando el procedimiento, los procesos o el producto tomando en cuenta las aptitudes, intereses y perfiles de los alumnos. Si de la barrera sociocultural se habla, Torres (2002, pp. 71 – 75) mencionaba que ésta se debe superar al promover el diálogo intercultural que vaya más allá del pluralismo superficial, ya que éste solo reconoce algunos valores culturales en plan folclórico o turístico. Para establecer este dialogo es menester interpretar las diferencias como “modos de ser” o “señas de identidad” y no como desviaciones de la “normalidad”. De esta manera, al considerar la diversidad cultural en condiciones de igualdad, ésta se transmuta en una fuente de conocimiento tanto para el profesor como para el alumno que, durante el proceso, logra que el susodicho reciba educación en situaciones equitativas evitando al mismo tiempo su aculturación³⁹.

³⁹ Podemos explicar la interculturalidad como el dialogo existente entre diferentes culturas, con base al contacto y la interacción entre dos o más grupos que se lleva a cabo en procesos de igualdad, y que evita inclinar la balanza ante cierta ideología. La manipulación premeditada y el cambio de identidad derivados

- **Reconocer las diferencias académicas en el aula:** Así como en el CEPE existe todo un currículo diseñado para que los alumnos extranjeros se acerquen a la cultura mexicana, también es conveniente que el profesor muestre a sus alumnos las principales diferencias entre la cultura académica de ambos países, puesto que el no comprenderlas suelen limitar la experiencia educativa de los japoneses en este país. Por ello es que en esta investigación se le ha puesto especial énfasis a cuestiones como la diferencia de jerarquías y lo que significa para ellos a nivel familiar, escolar y laboral, y cómo estos configuran su vida diaria, así como lo notable que es para ellos los esfuerzos de los profesores para acercárseles, y cuan dispuestos están a tratar de comprender y manejar ese nuevo aspecto de su vida educativa. Por todo ello será de gran ayuda la comprensión mutua de la diversidad y el uso de estrategias que favorezcan el clima afectivo, así como propiciar la cercanía entre el profesor y el alumno que a la vez muestre respeto al orden jerárquico. García (2009, p. 7) propone el uso de las conductas no verbales como las gesticulaciones de agrado hacia los alumnos, no usar pódium para exponer, moverse alrededor de clase, sonreír a los alumnos, utilizar vocalizaciones adecuadas, establecer contacto físico de forma cordial, así como contacto visual. Estas dos últimas recomendaciones deben de quedar a consideración del profesor y de la disposición que observe en el alumno para acercarse a él, ya que las interacciones de ese tipo suelen ser mal vistas por las personas de origen japones, debido a la importancia que tiene para ellos el respeto del espacio personal⁴⁰.
- **Mostrarles otras formas de aprendizaje que les permitan trabajar por cuenta propia fuera del aula:** Paulo Freire decía que: “enseñar no debe

del contacto constante con el otro, y que lo lleve a la adquisición de nuevos patrones culturales, es lo que conoceremos como aculturalidad (Pérez, 2011).

⁴⁰ Matsumoto (2018) mencionaba que, en una encuesta realizada en Japón a los estudiantes universitarios, la mayoría de estos consideraban más amistosas a aquellas personas que no se entrometían en su vida privada y respetaban el espacio personal del otro que aquellas que constantemente hacían preguntas personales y estaban acercándose demasiado. Para él, comprender que Japón está construido sobre la comprensión del espacio personal, donde la comodidad y la sensibilidad personal superan la de uno mismo, le ayudará a las personas no nativas navegar de manera efectiva en los distintos tipos de relaciones existentes en la sociedad japonesa.

limitarse a la transmisión de conocimientos, si no de crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997, p. 47). En este caso, no es suficiente con que los profesores creen las oportunidades para que los alumnos usen la lengua española y los oriente a ser más activos dentro del aula, puesto que el profesor también debe de encaminar sus esfuerzos para que el estudiante encuentre en todas sus interacciones fuera del salón de clases una oportunidad para acceder a niveles superiores de conocimiento por cuenta propia. En el caso de los alumnos japoneses que suelen ser muy dedicados a la hora de estudiar de la forma tradicional, implica aclararles que, aunque es importante dedicarle tiempo a la tarea en casa y destinar el tiempo suficiente a trabajar con material didáctico contenga una gran cantidad de temas, esta no es la única forma en la que pueden acceder al entendimiento de la lengua española, sino que también puede encontrarse buscando sobre aquello que le gusta, que sea su motivación o que ellos mismos consideren útil. Es decir, algo que les sea significativo aprender. Para que esto le sea posible al alumno se le debe de puntualizar que para poder acceder a ese conocimiento que le es importante por motivos personales o profesionales, tiene que pasar paulatinamente de su papel pasivo a uno activo en el que tenga que entablar un dialogo con otras personas en situaciones en las que inevitablemente cometerá errores, y al mismo tiempo podrá aprender de estos, con actividades que involucren a sus compañeros del CEPE, otros estudiantes mexicanos con los que pueden apoyarse ya sea que estos que hablen o no japonés, profesores y personajes de su vida cotidiana que conocen a lo largo durante su estancia en México y que, paulatinamente, le ayudará a encontrar su propio estilo, y a recolectar sus recursos para estudiar la lengua española, que además, le brindará una oportunidad para comprender una realidad ajena a la propia por medio del habla.

- **Motivar a los alumnos a desarrollar todas las habilidades:** Si bien es cierto que los alumnos han mostrado mayor interés por desarrollar las habilidades orales y auditivas del Español debido a sus necesidades personales o profesionales, y es a éstas a las que se les debe de prestar especial atención,

también es de importancia señalar que al final se deben de cumplir los objetivos que en el currículo del CEPE se plantean y desarrollar en su conjunto las 4 habilidades para el dominio de la lengua: expresión oral y escrita, así como comprensión lectora y auditiva. Si los alumnos sienten poco interés en reforzar las habilidades relacionadas a la lectura y la escritura es de suponer que hay que usar estrategias para reforzar la motivación en estas dos áreas. Para estimularla Tapia (1997, pp. 55-111) propone una serie de estrategias de las que podemos rescatar las siguientes:

- *Relacionar lo que se enseña con los intereses del alumno:* Si los alumnos han manifestado que las situaciones mostradas en los libros de texto y en los diversos materiales usados en la institución son insuficientes para aprender español debido a lo poco realistas que son, entonces el profesor debe de adaptarlos a las necesidades que los alumnos vayan manifestando. Usando como ejemplo a aquellos que estudian español por necesidad laboral, se pueden adaptar los ejercicios para que estos puedan desempeñar actividades en su área con ejercicios que consistan en escribir recados sencillos para los de nivel básicos hasta elaborar documentos u oficios para aquellos de nivel avanzado. De esta manera ellos mostrarán más disposición a perfeccionar estas habilidades al encontrarles sentido a lo que aprenden.
- *Usar materiales novedosos:* En la actualidad se cuentan con una gran cantidad de recursos que, aunque no son concebidos desde su origen para ser material didáctico, pueden usarse para fomentar el aprendizaje como es el caso de las TIC. En este caso, los servicios de mensajería instantánea tales como *Line*, así como el uso de foros de discusión online, ambas populares entre japoneses, nos permitirá trabajar las habilidades lectoras y escritas en los estudiantes con elementos conocidos para ellos.
- *Evitar dar demasiada importancia a las evaluaciones numéricas:* Aunque algunos de ellos muestren esas habilidades desarrolladas en los exámenes con buenas notas, recordemos que en su país de origen se le ha dado

mucha importancia a la recolección de conocimientos para volcarlos en un examen, por lo que una buena calificación no necesariamente es sinónimo de un dominio impecable de la lengua. El profesor debe prestar atención a que el alumno desarrolle satisfacción hacia lo que aprende y disfrute su proceso de tal manera que este se encuentre constantemente motivado. Es comprensible que el alumno este preocupado por este aspecto ya que su beca en México esta condicionada a su calificación numérica y esto les puede causar ansiedad, por lo que el docente debe de lograr que su evaluación coincida con los avances que observe a los alumnos a lo largo del periodo escolar y no solamente en la época de exámenes.

A los alumnos:

- **Fomentar la retroalimentación y mostrar opiniones a los profesores:** Al igual que los alumnos, los profesores están constantemente actualizándose y aprendiendo, para que esto sea posible es necesario que se le haga saber al docente en un ambiente de respeto y cordialidad cuales son las áreas en las que más obstáculos tienen, sus fortalezas, los métodos con los que les gusta o no trabajar y que propuestas existen entre ambas partes para mejorar el proceso. Con esa información el profesor podrá redireccionar su práctica docente para mejorarla y al mismo tiempo se cerrará la brecha entre el estado actual de conocimientos que posee el alumno con los que desea alcanzar. Si el alumno no desea exponer todas estas cuestiones debido a que tiene miedo, pena o considera que el profesor siempre tiene la razón y es él quien debe de solucionar el problema por su cuenta, no importará cuales sean los métodos que el docente use en clase o el entusiasmo con el que el alumno estudie por cuenta propia, estos caerán en saco roto al no saber hacia donde encaminar sus esfuerzos.
- **No avergonzarse de cometer errores para fomentar el aprendizaje:** Hemos observado que los alumnos han manifestado considerar a los errores como un medio para acceder a nuevos niveles de conocimientos de manera individual,

aunque en su práctica lo eviten para no exponerse al escrutinio público. Para Martínez (2013), la finalidad del proceso de aprendizaje no es el dejar de cometer errores en sí, ya que a menudo los profesores interpretan a los alumnos que siempre aciertan como aquellos que ya asimilaban bien la información cuando existe la posibilidad que estos conozcan muy bien las estructuras básicas y las empleen de manera sistemática con tal de no equivocarse, cosa que debe de ser evitada a toda costa. Astolfi (2004, pp. 7 - 25) exponía que los errores pueden usarse como un medio didáctico y para eso es necesario que el alumno encuentre desafío y motivo de superación a través del error de la misma manera que la encuentra al jugar un videojuego: avanzando a un nivel nuevo, perder y volverlo a intentar pero esta vez analizándose a sí mismo y a sus fallos; y que el profesor debe identificar cual es la lógica detrás del error, puesto que la mayoría de estos no son fruto ni de la ignorancia ni de la distracción, ni responsabilidad individual del alumno ya que al distinguirlos se podrán desarrollar nuevas explicaciones que le permitan solucionar dichas problemáticas según su estatus, origen y el modelo pedagógico con el que está trabajando.

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha constatado el estado del aprendizaje de los alumnos, sus características al estudiar en México, sus fortalezas, debilidades, motivaciones y necesidades, su relación con el profesor y con sus compañeros, y como todos estos elementos coexisten en el salón de clase al momento de aprender español. Citando a Fenstermacher quien decía que, para la investigación educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es simplemente establecer las relaciones entre lo que enseña el profesor y lo que aprende el alumno, que debe de surgir la necesidad de que éste conozca la condición del estudiante y apoye su deseo de “estudiantar” permitiéndole realizar tareas de aprendizaje (1989, p. 153). Bajo esta premisa, se observaron las condiciones bajo las cuales los alumnos japoneses viven el proceso en el país en su condición como alumnos extranjeros.

Aunque se pudo constatar que en el CEPE se siguen estrategias funcionales debido a que el modelo seguido por la institución permite la enseñanza en contextos multiculturales, fue necesario señalar aquellas situaciones que resultan problemáticas para los alumnos y conocer sus particularidades para proponer estrategias de acción específicas.

Como primera conclusión cabe destacar que en los alumnos tienen en primacía dos motivaciones en específico para aprender el idioma: una es por razones profesionales, ya que el conocer la lengua española les facilitará desempeñar con mayor fluidez sus labores o mejorará sus condiciones de trabajo, ya sea en México donde las empresas y agencias japonesas se han hecho un espacio en el mercado laboral, o en Japón que poco a poco se encuentra más abierto a la presencia extranjera. La otra es un tipo de descanso académico antes de consolidarse profesionalmente en la vida laboral japonesa inmediata al término de la universidad, lo cual es de interés para el alumno debido a sus preferencias personales como su gusto por la comida, la cultura o el estilo de vida. Es gracias a estas dos motivaciones que sienten la necesidad de perfeccionar más sus habilidades habladas y auditivas que aquellas escritas y de comprensión lectora, pues estas últimas no les permiten establecer relaciones con otras personas además de que les recuerdan la antigua forma de trabajo en Japón. Es decir,

tienen poca motivación para aprender lo que no consideran inmediatamente útil y novedoso.

Como se ha observado, en su natal Japón estos alumnos siguen trabajando bajo el modelo tradicional que ha obtenido frutos gracias a la presión de sus factores sociales (escuela, familia, empresa y gobierno), aunque a un alto costo humano como lo es que no conciben otra forma de aprender que no sea la que ya les fue impuesta, así como la obsesión con un profundo sentimiento de perfeccionar y aplicar lo aprendido que deriva en la ansiedad de crear situaciones que tengan la menor cantidad de errores, aunque pretendan ser abiertos a ellos de manera personal. También se constató que estos alumnos cargan con muchas deficiencias de aprendizaje lingüístico que son producto de la poca comunicación existente entre ellos y el profesor, y de la omisión de los segundos a las necesidades específicas de los primeros; no solo lo que los motiva, sino también lo que se les dificulta, la forma en la que estudian y lo que es menester que aprendan de acuerdo a su nivel.

Además observamos los factores culturales que son marcadamente presentes mientras estudian, las cuales son: el respeto al orden jerárquico y el apoyo entre sus connacionales. Si bien es cierto que el primero podría suponer un obstáculo si lo que se desea es motivar el aprendizaje por medio de la cercanía entre ambas partes, no significa que el respeto a la figura de autoridad deba verse como un obstáculo a eliminar y se le debe de dar la oportunidad de trabajarla como un área provechosa. De la misma manera, el apoyo entre alumnos japoneses es un punto a destacar para poder crear estrategias que les permitan trabajar en el aula.

Observar el trabajo de los estudiantes de español japoneses en nuestro país ofrece una gran oportunidad para desmitificar muchos de los prejuicios que a ellos se les imponen como alumnos y observar que como grupo social no son perfectos, ya que a menudo ciertos elementos de sus prácticas educativas se han magnificado producto de la creación de imágenes distorsionadas que aparecen en los medios como periódicos, revistas y televisión, donde constantemente hablan del “milagro japonés”, lo cual ha dado a la población una visión poco clara e imprecisa de lo que para ellos significa vivir en el salón de clases. Los alumnos

de origen japonés, así como cualquier otro del mundo, trabajan en el aula bajo las condiciones que les han sido impuestas desde su propio espacio geográfico y temporal, y es nuestra labor como pedagogos conocer esas realidades, ya que cualquier intento de aplicar estrategias de acción sin conocer estas condicionantes no nos permitirá diseñar programas y evaluaciones para mejorar su proceso educativo en concordancia a lo que poseen y a lo que necesitan.

En un mundo en donde las fronteras culturales constantemente se difuminan y los mexicanos se ven en la necesidad de convivir con alumnos, profesores y profesionistas de otros lugares, la pedagogía tiene un amplio campo de trabajo e investigación por desarrollar. Explorar la teoría pedagógica y los procesos de formación no solo debe limitarse a los países con altos niveles de desarrollo como lo es el caso de Japón. Conocer la realidad de una amplia gama de naciones no solo sirve para aprender de ellas, también nos posibilitará dejar de idolatrar o menospreciar todo lo preconcebido acerca de los susodichos, se podrá observar cuales son las condiciones por las cuales estos modelos han tenido éxito o no en sus propios países, permitirá reconocer las razones por las cuales estos sistemas no pueden aplicarse de la misma forma en nuestro contexto, y evitara en la medida de lo posible hacer comparaciones que en última instancia imposibiliten la comprensión a fondo de dichas realidades, ampliando el abismo del entendimiento entre unos y otros.

BIBLIOGRAFIA

- ANCIRA, Ricardo (2018) *Dificultades que enfrenta un estudiante japonés al aprender español*. GIRÓN, Alicia (Coordinadora). En Coloquio de Estudios Mexicanos y Japoneses. En la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- AOKI, Toshio (2018). *Los niños en la “sociedad escolarizada” del Japón Contemporáneo*. En el Seminario Internacional: Miradas cruzadas sobre la educación básica en Japón y México. El Colegio de México. México.
- ARREDONDO, Martiniano (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*. México. Cuadernos del CESU – UNAM. Número 13.
- ASTOLFI, Jean (2004). *El error, un medio para enseñar*. México. Diada/ SEP Biblioteca para la Actualización del magisterio. pp. 7–25.
- BEASLEY, William G (1968). *Historia Moderna de Japón*. Argentina. Sur. pp. 14, 17, 18, 136, 267.
- BENEDICT, Ruth (2008). *El crisantemo y la Espada: Los patrones de la Cultura Japonesa*. España. Alianza Editorial. pp. 92, 264.
- BEYER, Peter. (2006). *Religions in Global Society*. Estados Unidos. Taylor & Francis Group. p 247.
- CORTÉS, Manuel., IGLESIAS, Miriam (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. México. Universidad Autónoma del Carmen. De la colección Material Didáctico Volumen 10. p. 8.

- CRAIG, Edward (1998). *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Volumen 7. Estados Unidos. Taylor & Francis Group. p. 552.
- DE LA LUZ, María (2018). *Algunas consideraciones lingüísticas en la enseñanza de ELE*. GIRÓN, Alicia (Coordinadora). En Coloquio de Estudios Mexicanos y Japoneses. En la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- DE LA MORA CASTRO, Claudio (2004). *Como Mejorar la Educación. Ideas Latinoamericanas y Resultados Asiáticos*. Argentina. Aimee Verdisco Editores. p. 6.
- ELLIS, Gail y SINCLAIR, Barbara (1989). *Learning to Learn English Teacher's Book: A Course in Learner Training*. Estados Unidos. Cambridge University Press. p. 8.
- ESCOBAR, José (2018). *El perfil del alumno, sus necesidades y su estilo de aprendizaje*. GIRÓN, Alicia (Coordinadora). En Coloquio de Estudios Mexicanos y Japoneses. En la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- FENSTERMACHER, Gary (1989). *Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza*. En: La investigación de la Enseñanza. España. Paidós. pp. 149–159.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI. p. 47.
- FUNDACIÓN JAPÓN (2012). *Marugoto. La Lengua y Cultura Japonesas al completo. A1 Gramatica*. España. Fundación Japón. p. 2.

- GIRÓN, Alicia., VARGAS, Aurelia., USCANGA, Carlos (coord..) (2018). *La Misión Hasekura: 400 años de su legado en las relaciones entre México y Japón*. México. UNAM. p. 43.
- GROVES, Robert (2004). *Survey Methodology*. Estados Unidos. Wiley Interscience. p. 4.
- HANE, Mikiso (2006). *Breve Historia de Japón*. España. Alianza. p. 204.
- HEISIG, James (2005). *Kanji para Recordar I*. España. Herder. p. 10.
- HERNANDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos, BAPTISTA, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill. pp. 39, 80 – 84.
- HOOBLER, Thomas (1993). *Confucianism. World Religions*. Estados Unidos. Facts on File. p. 158.
- HSU, Francis L.K., SLOTE, Walter., DE VOS, George A... (1998). *Confucianism and the Family*. Estados Unidos. SUNY Press. p 62.
- KAIBARA, Yukio (2000). *Historia del Japón*. México. Fondo de Cultura Económica. pp. 170, 211.
- KONDO, Agustín Y. (1999). *Japón. Evolución Histórica de un Pueblo – Hasta 1650*. España. Nerea. pp. 219, 225.
- LIKER, Jeffrey (2004). *The Toyota Way: 14 Management Principles from the World's Greatest Manufacturer*. Estados Unidos. McGraw Hill. p. 17.

- MANABU, Satou (2018). *El desafío de la escuela. Crear una comunidad de aprendizaje*. México. El Colegio de México. p. 45.
- MARQUÉS, Pere (2001). *La revolución educativa en la era de internet*. España. Cisspraxis.
- MCVEIGH, Brian (2002). *Japanese Higher Education as a Myth*. Inglaterra. M.E. Sharpe. p. 106.
- NITOBÉ, Inazo (1989). *Bushido: El Alma de Japón*. España. Palma de Mallorca Olañeta. p. 16.
- ONAHA, María (1998). *Educación y Democracia. Evolución de la Política Educativa en el Japón Moderno*. México. El Colegio de México. p. 12.
- PANZA, Margarita (1985). *Fundamentación de la Didáctica*. México. Gernika. p. 27.
- RICHARDS, Jack, RODGERS, Theodore (1989). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Estados Unidos. Cambridge.
- SORIANO, Encarnación (2010). *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. España. Editorial Universidad de Almería. p. 274
- TANAKA, Michiko (coord.), MEZA, Virginia., SATO, Manabu., ONAHA, Cecilia., YOSHIHIRO, Kokuni., JUN, Watanabe (2016). *Historia documental de la educación Moderna en Japón*. México. El Colegio de México. pp 19, 25, 27, 29, 30, 32, 42, 45, 46, 89, 91, 93, 159, 207, 209, 221, 226, 384 – 386, 435, 477–478.
- TAPIA, Alonso (1997). *Motivar en la Adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. España. De Bolsillo. p. 55–111.

TOMLINSON, Carol (2003). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España. Octaedro. 2008. p. 32.

TRILLA, Jaume (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. España. Ariel. p. 28.

TSUNODA, Ryusaku., DE BARY, William (1958). *Sources of Japanese Tradition*. Estados Unidos. Columbia University Press. pp. 347 388, 607.

VIVAR, Levi (2016). *Historia Económica. El desarrollismo Japonés (1931 - 1973)* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México. p 116.

YAO, Xinzhong (2001). *El confucianismo*. España. Cambridge University Press. Pp 125, 137, 162.

RECURSOS ELECTRONICOS

ABAD, Mabel y TOLEDO, Gloria (2006). *Factores Clave en la Enseñanza – Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Onomázein. Número 13. Chile. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/9_Abad.pdf

AGENCIA DE COOPERACIÓN INTEGRAL DE JAPÓN (JICA). (Marzo del 2004). *Part I. Overview of the History of Japan's Education*. Japón. p. 22 .Recuperado de: https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/educational/pdf/educationaI_02.pdf

AGENCIA DE COOPERACIÓN INTEGRAL DE JAPÓN (JICA)(Sin Fecha). *Visión, Misión y Estrategia de JICA*. Japón. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.jica.go.jp/spanish/about/mission.html>

ALMAZÁN, Irene (2015). *La presencia del Español en Japón* [Trabajo de Grado]. Universidad Pontificia ICAI-ICADE. España. p. 35. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/16071/retrieve>

ASTIGUETA, Bernardo (2004). *Aspectos Generales sobre la enseñanza del Español en Japón*. Instituto Cervantes. España. p. 211. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/21_astigueta.pdf

BACKHAUS, Peter (2014). *It's never too early to start juken*. Japón. The Japan Times. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.japantimes.co.jp/life/2014/02/02/language/its-never-too-early-to-start-juken/#.XR9nAehKjIU>

BARETT, Warrick (2003). *Hideo Takamine*. Estados Unidos. Fecha de consulta: Junio del 2019. Recuperado de: <https://www.findagrave.com/memorial/7078428/hideo-takamine>

BURAKU LIBERATION AND HUMAN RIGHTS RESEARCH INSTITUTE (BLHRRI) (1997). *What is Buraku*. Japón. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: http://www.blhrri.org/old/blhrri_e/blhrri/buraku.htm

CABRERO, Julio (2013). *El debate: investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa*. Revista Enfermería Clínica. Volumen 6. Número 5. pp. 213. Recuperado de http://www.uhu.es/formacion_profesorado/Debate_inv_cualitativa_frente-inv-cuantitativa.pdf

CARRANZA, Mario (2007). *Pasado y Presente de la Lengua Española en Japón*. España. pp. 2, 8. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Mario_Carranza/publication/262875790_Pasado_y_presente_de_la_lengua_espanola_en_Japon/links/0f3175390d3ebd204000000/Pasado-y-presente-de-la-lengua-espanola-en-Japon.pdf

CONSEJO DE PROMOCIÓN TURÍSTICA DE MÉXICO (2016). *Reporte de llegadas de visitantes vía aérea por país de residencia*. Sistema Integral de Información de Mercados Turísticos. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.datatur.sectur.gob.mx/SitePages/Visitantes%20por%20Nacionalidad.aspx>

CORNEJO, Romer (1997). *Confucianismo y Desarrollo Económico*. México. El Colegio de México. Recuperado de: <https://estudiosdeasiayafrika.colmex.mx/index.php/aaa/article/viewFile/1512/1512>

CORTAZZI, Hugh. *Review of "A History of Japanese Political Thought, 1600-1901"*. Estados Unidos. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.japansociety.org.uk/27585/japanese-political-thought/>

DE BARY, Theodore., GLUCK, Carol., TIEDEMANN, Arthur (2005). *Selections from the Kokutai no Hongi (Fundamentals of our National Polity), 1937. Sources of Japanese Tradition. Volumen 2.* Estados Unidos. Columbia University Press. Recuperado de: <http://afe.easia.columbia.edu/ps/japan/kokutai.pdf>

EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA (1998). *Entrada: Tenno.* Estados Unidos. Encyclopaedia Britannica Inc. Fecha de consulta Junio del 2019. Recuperado de: <https://www.britannica.com/topic/tenno>

EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA (1998). *Entrada: Mori Arinori.* Estados Unidos. Encyclopaedia Britannica Inc. Fecha de consulta: Junio del 2019. Recuperado de: <https://www.britannica.com/biography/Mori-Arinori>

EMBAJADA DE JAPÓN EN MÉXICO (2014). *メキシコのビジネスチャンス [Oportunidades de Negocios en México].* México. Recuperado de: <https://www.mx.emb-japan.go.jp/files/000123831.pdf>

FALCK, Melba (2016). *Red de Inversión Japonesa en México.* En México y la Cuenca del Pacífico. Volumen 5. Número 14. México. p. 13. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/mcp/v5n14/2007-5308-mcp-5-14-00013.pdf>

FERNANDEZ, Javier (2009). *La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: El caso del Español en Japón [Tesis de Maestría].* Universidad Pablo de Olavide. España. p. 10

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2dd8ecc2-4f81-469a-8d9b-7c9e9d101435/2010-bv-11-07fernandez-saavedra-pdf.pdf>

FES ARAGON (2017). *Pedagogía FES Aragón* [Video Online]. Fecha de CONSULTA: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nPvJ1UpsxWc>

GARCIA (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. En Revista Digital Universitaria. Volumen 10 Numero 11. p 7. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/27647/25599>

GIL, David (2017). *El mito del samurái en la Literatura*. España. 20 minutos. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://blogs.20minutos.es/xx-siglos/2017/06/11/david-b-gil-el-mito-del-samurai-en-la-literatura/>

GUANIPA, Mary (2008). *Objetivos de la investigación en las ciencias sociales*. Fecha de Consulta: Septiembre del 2019. Venezuela. Recuperado de: <https://www.gestiopolis.com/objetivos-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales/>

HMELJAK, Kristina (2017). *Confucian Learning and Literacy in Japan's Schools of the Edo Period*. Asian Studies. Volumen 5. Número 2. p. 153. Recuperado de: <https://revije.ff.uni-lj.si/as/article/view/7383/7153>

HOFFMAN, Michael (2017). *The prosaic state of ancient*. Japón. The Japan Times. Fecha de Consulta: Junio del 2019. Recuperado de: <https://www.japantimes.co.jp/news/2017/09/16/national/history/prosaic-state-ancient-confucianism/>

HOFFMAN, Michael (2018). *Confronting the definition of a 'moral education'*. Japón. The Japan Times. Fecha de Consulta: Junio del 2019. Recuperado de:

<https://www.japantimes.co.jp/news/2018/04/28/national/media-national/confronting-definition-moral-education/#.XS0FuuhKjIU>

INSTITUTO CERVANTES (2019). *Enfoque Comunicativo*. España. En Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

INSTITUTO CERVANTES (IC) (Sin Fecha). *¿Quiénes Somos?*. España. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

JANSEN, Harrie. *La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social*. Revista Paradigmas. Volumen 5. Número 1. 2012. pp. 43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>

JIMENEZ, Carlos (2011). *El marco común europeo de referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 5. Recuperado de: https://www.academia.edu/1440597/El_Marco_Europeo_Com%C3%BAn_d e_Referencia_para_las_Lenguas_y_la_comprensi%C3%B3n_te%C3%B3rica_del_conocimiento_del_lenguaje_exploraci%C3%B3n_de_una_normatividad_flexible_

LØFSGAARD, Kjersti (2015). *The History of English Education in Japan: Motivations, Attitudes and Methods* (Tesis de Maestría). Universidad de Oslo. Noruega. pp. 10, 14, 26, 29, 31. Recuperado de:

<https://pdfs.semanticscholar.org/a652/1356544f966cfb21a96c27b11c58b94a98e2.pdf>

MANGA, André-Marie (2008). *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. Revista Electrónica de Estudios Filológicos. Número 16, diciembre. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

MARTEL, Cathaysa (2013). *La Enseñanza del Español a Japoneses: Análisis de Necesidades (Tesis de Maestría)*. Universidad de Alcalá. España. pp 8 – 10, 29. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dc4f24da-117f-477f-a2d3-349cb0360d1b/cathaysa-martel-trujillo---trabajo-fin-de-m-ster-pdf.pdf>

MARTÍNEZ, Inmaculada (2001). *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza Aprendizaje de ELE para Japoneses: la Concienciación Formal (Tesis de Doctorado)*. Universidad Complutense de Madrid. España. p 7, 246, 254, 259. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t25559.pdf>

MARTÍNEZ, Manuel (2013). *La finalidad didáctica del error*. España. Fecha de consulta: Octubre de 2019. Recuperado de: <http://elblogdecervantesenmalaga.blogspot.com/2013/05/la-finalidad-didactica-del-error.html>

MARTÍNEZ, Raquel (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y la evaluación de los centros docentes*. España. Ministerio de Educación y Ciencia. p. 57. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>

MATSUMOTO, Alberto (2019). *Grupo Enomoto de emigrantes a México: ¿Quién era Takeaki Enomoto que promovió la emigración japonesa al exterior?*. Argentina. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <http://www.discovernikkei.org/es/journal/2019/3/14/takeaki-enomoto-2/>

MATSUMOTO, Kiyoshi (2018). *The Japanese Concept of Personal Space*. Australia. Fecha de Consulta: Septiembre del 2019. Recuperado de: <https://talkaboutjapan.com/the-japanese-concept-of-personal-space/>

MINISTRY OF FOREIGN AFFAIRS OF JAPAN (MOFA)(2019). *Latin America and the Caribbean. Japan – Mexico Relations*. Japón. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.mofa.go.jp/region/latin/mexico/data.html>

MOREIRA, Marco Antonio (2002). *Investigación en Educación en ciencias: métodos cualitativos*. Brasil. Programa Internacional de Doctorado de Enseñanza de las ciencias. Texto de apoyo Número 14. pp. 4 - 10. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

MORIKAWA, Terumichi (2015). *Mori Arinori and Japanese Education*. Education about Asia. Estados Unidos. Volumen 20. Número 2. p. 3. Recuperado de: <http://aas2.asian-studies.org/EAA/EAA-Archives/20/2/1370.pdf>

NARANGO, Li (2005). *Japan's Modernization: The Iwakura Mission to Scandinavia in 1873*. Dinamarca. p. 17. https://web.archive.org/web/20050523075404/http://www.hum.au.dk/cek/kontur/docs/kontur_02/pdf_filer/In_Iwakura.pdf

NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL POLICY RESEARCH (NIER) (2015). *Education in Japan: Past and Present*. Japón. p. 2. Recuperado de: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf>

OI, Mariko (31 de Agosto del 2015). *Tackling the deadliest day for Japanese teenagers*. Reino Unido. BBC. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.bbc.com/news/world-asia-34105044>.

ONO, Hiroshi, PIPER, Nicola (2004). *Japanese Women studying abroad, The case of the United States*. En Women's Studies International Forum. p. 1. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277539504000159?via%3Dihub>

OSAKI, Tomohiro (2017). *Education ministry panel approves private-sector English testing for university entrance*. Japón. The Japan Times. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.japantimes.co.jp/news/2017/07/11/national/education-ministry-panel-approves-private-sector-english-testing-university-entrance/#.XR9dluhKjIV>

OTA, Masami (2005). *Stereotypes and Prejudice: Intergroup Contact Between Americans and Japanese [Tesis de Maestría]*. Colegio de Estudios de Posgrado Jack N. Averitt. Estados Unidos. p. 22. Recuperado de: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/438/>

PAZYURA, Natalia (2013). *El impacto de los conceptos filosóficos y culturales en la capacitación empresarial interna en Japón [Recurso Electrónico]*. En Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón. Volumen 5. Número 16. Recuperado de:

<http://www.eumed.net/rev/japon/16/conceptos-filosoficos-culturales-capacitacion-empresarial-interna-japon.html>

PÉREZ, María (2011). *Interculturalidad vs Aculturación*. En *Pedagogía Magna*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629267.pdf>

PETTERSEN, William (1966). *Success Story, Japanese – American Style*. Estados Unidos. The New York Times. Recuperado de: http://inside.sfuhs.org/dept/history/US_History_reader/Chapter14/modelminority.pdf

PRATS, Enric (Sin Fecha). *La Enseñanza de la Lengua en Contextos multiculturales: una Cuestión de Valor*. España. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/valores2/boletin12.htm>

RAMÍREZ, Lianna (2013). *Japón y la Internacionalización de su cultura como estrategia diplomática*. Observatorio de la Economía y la Sociedad del Japón. Volumen 5 Numero 18. p. 5. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/japon/18/cultura-japon.pdf>

REAL ACADEMIA DE HISTORIA (RAH)(Sin Fecha). *Cosme de Torres*. España. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <http://dbe.rah.es/biografias/21235/cosme-de-torres>

REDACCIÓN DE “EL FINANCIERO” (2019). *Turismo japonés duplica derrama económica en México en Seis Años*. México. El Financiero. Fecha de Consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/peninsula/turismo-japones-duplica-derrama-economica-en-mexico-en-seis-anos>

- RODRIGUEZ, Teresa., SERRANO, Rafael (2008). *La influencia del Bushidō en la constitución japonesa de 1889 y en el edicto imperial de la educación de 1890*. Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico. España. p. 245. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~feiap/ceiap2v2/ceiap/capitulos/capitulo39.pdf>
- ROMERO, Juan (2014). *Diferencias de los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE*. En: La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI. España. p. 643. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423283>
- RUBIO, Raquel (2011). *Diseñando el Perfil del Estudiante Universitario Japonés de Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Instituto Cervantes 20º Aniversario: Congreso mundial de profesores de español.p. 6. Recuperado de: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_raquel.pdf
- SAALER, Sven (2016). *Nationalism and History in Contemporary Japan*. The Asia – Pacific Journal. Volumen 14. Edición 20. Número 7. Recuperado de: <https://apjff.org/2016/20/Saaler.html>
- SARACHO, José (2016). *La obra lingüística de Diego Collado*. En Revista de Estudios Extremeños. Tomo LXXII. Numero III. España. p. 1562. Recuperado de: https://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXXII/2016/T.%20LXXII%20n.%203%202016%20sept.-dic/86813.pdf
- SECRETARIA DE ECONOMIA (2019). *Inversiones*. México. Fecha de Consulta. Julio de 2019. Recuperado de: <https://embamex.sre.gob.mx/japon/index.php/es/embajada/economica-esp/125-relacion-economica/inversiones/355-inversiones-esp>

SERRANO, María., DUQUE, Yolimar., MADRID, Alix (2017) *Construcción discursiva del planteamiento del problema en los trabajos de investigación de Educación Media General*. EDUCERE. Volumen 21. Número 70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656000012/html/index.html>

TORRES, JURJO (2002). *La cultura escolar. Otra construcción del conocimiento*. En Cuadernos de Pedagogía. España. pp. 71 – 75. Recuperado de: https://www.slideshare.net/slideshow/embed_code/31804126

UGARTE, Víctor (2012). *El español en Japón. Introducción: tradición de los estudios del español y del hispanismo en Japón*. España. Centro Virtual Cervantes. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm

UNAM, CEPE (2016). *¿Quiénes Somos?* Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: http://www.cepe.unam.mx/quienes_somos.php

UNAM, CEPE (2018). *Informe de Resultados*. Fecha de consulta: Julio del 2019. Recuperado de: <http://www.cepe.unam.mx/informes.php>

UNAM, CEPE (2018). *Programa de estudios de los cursos de español y de cultura mexicana*. Fecha de consulta: Septiembre de 2019. Recuperado de: <http://132.248.130.129/archivos/cepe/Programa-CEPE.pdf>

USCANGA, Carlos (2016). *Movilidad Académica en la Relación Mexicano-Japonesa en la Posguerra: Programa Especial de Intercambio para estudiantes y becarios técnicos JICA-CONACYT de 1971*. México. En Red Sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Culturales. p. 9.

Recuperado de: <http://www.rimac.mx/wp-content/uploads/2016/03/Opinion-CarlosUscanga.pdf>

VARÓN, Arturo (2016). *Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos*. España. En Cuadernos Canela. Vol. 27. pp. 102 – 145. Recuperado de: <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/54/35>

ANEXOS

**Cuestionario para el análisis de la
enseñanza–aprendizaje de los
estudiantes de origen japonés en el CEPE.**

ESPAÑOL

ANEXO 1

Cuestionario para el análisis de la enseñanza–aprendizaje de los estudiantes de origen japonés en el CEPE.

1) Edad: _____

2) Sexo: Hombre – Mujer

3) Nivel que cursa el alumno actualmente:

- Iniciación
- Español 1
- Español 2
- Español 3
- Español 4
- Español 5
- Español 6
- Español 7
- Español 8

4) ¿Cuál es la profesión u ocupación que desempeñas en Japón?

5) ¿Cuáles son los motivos por los cuales estudias español?

- a. Me gusta mucho la cultura mexicana.
- b. Porque lo necesito para el trabajo.
- c. Quiero comprender mejor los textos académicos y los libros de texto relacionados con mi carrera.
- d. Otro (Mencione cuál) _____

Anexo 2: Preguntas relacionadas a la enseñanza del español y sus métodos.

6) ¿Crees que existen diferencias entre la forma en la que se estudia español en Japón y la forma en la que se estudia en el CEPE? Si tu respuesta es afirmativa menciona cuáles son esas diferencias.

7) En caso de que hayas estudiado español antes de estudiar en el CEPE, ¿Con qué tipo de profesores crees que has aprendido más?

- a. Profesores japoneses que imparten español en Japón.
- b. Profesores nativos que imparten español en Japón.
- c. Profesores de español en México o en otros países hispanohablantes.
- d. No tengo preferencia especial por alguno.

Por favor explica tu respuestas

Anexo 3: Preguntas relacionadas al aprendizaje del español.

**10) ¿Qué aspecto crees que has mejorado estudiando en el CEPE?
(Puedes elegir hasta tres opciones)**

- a. Gramática
- b. Vocabulario
- c. Pronunciación
- d. Conversación
- e. Expresión escrita
- f. Comprensión auditiva
- g. Comprensión lectora

11) ¿Qué aspecto desearías mejorar? (Puedes elegir hasta tres opciones)

- a. Gramática
- b. Vocabulario
- c. Pronunciación
- d. Conversación
- e. Expresión escrita
- f. Comprensión auditiva
- g. Comprensión lectora

12) ¿Cuál de estas opciones representa mejor tu estilo de aprendizaje?

- a. Tengo facilidad para aprender las cosas cuando las veo. Me gusta leer periódicos y revistas, y ver videos.
- b. Tengo facilidad para aprender las cosas cuando las escucho. Me gusta escuchar canciones, cuentos y programas informativos.
- c. Tengo facilidad para experimentar el aprendizaje por medio de las expresiones corporales. Me gusta sentir que me estoy involucrando en la clase o en situaciones que podrían suceder en la vida real.
- d. No creo tener un solo estilo de aprendizaje, creo que es una combinación de muchos elementos.

13) ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

- a. Solo y con la ayuda del profesor
- b. En parejas
- c. En equipo
- d. Con todo el grupo con la ayuda del profesor

14) ¿Has cometido errores con frecuencia en clase? _____

Si la respuesta es afirmativa ¿Qué tipos de errores cometes con mayor frecuencia?

15) ¿Cuáles son tus sentimientos acerca de cometer errores?

- a. Los errores son positivos, ya que me ayudan a avanzar en mi aprendizaje. Además, son inevitables.
- b. Los errores son negativos, porque si cometo muchos errores significa que no he aprendido lo suficiente y que tengo que estudiar más.
- c. No son positivos ni negativos, pero debemos evitar cometerlos en la medida de lo posible.
- d. No les presto mucha atención.

16) De acuerdo a lo que has aprendido en el CEPE ¿cómo te sientes con respecto de continuar estudiando español en México?

- a. Me siento más motivado, porque estar inmerso en la cultura me da ánimos para seguir estudiando.
- b. Me siento motivado, pero creo que necesito estudiar más.
- c. Mi motivación no ha mejorado, pero tampoco ha empeorado.
- d. Mi motivación ha empeorado por la dificultad de vivir en un lugar del que desconozco muchas cosas.

ANEXOS

**Cuestionario para el análisis de la
enseñanza–aprendizaje de los
estudiantes de origen japonés en el CEPE.**

JAPONES

付録 1

CEPE で外国語としてスペイン語を学ぶ日本人学生 の学習と教育に関するアンケート調査

1) 年齢: _____

2) 性別: 男 女

3) どのスペイン語レベルを習得していますか。

- 入門レベル
- スペイン語 1
- スペイン語 2
- スペイン語 3
- スペイン語 4
- スペイン語 5
- スペイン語 6
- スペイン語 7
- スペイン語 8

4) 日本でどんな職業や仕事に就いていますか。

5) どうしてスペイン語を学ぶことにしたのですか

- a. メキシコの文化についてもっとしりたい。
- b. 仕事で必要だから。
- c. 大学の教材と教科書についてもっと理解したい。
- d. その他。詳細を記載の事

付録 1

スペイン語の教育方法論に関するアンケート調査

- 6) 日本におけるスペイン語教育と CEPE におけるスペイン語教育との間に何か違いがあると思いますか。「ある」と思う場合、その主な違いは何ですか

7) 今まで、次のうちのどの教師に教えてもらった際に、より良い経験をすることができましたか。

- a. 日本でスペイン語を教える日本人教師
- b. 日本でスペイン語を教えるネイティブ教師
- c. メキシコまたはその他のスペイン語圏におけるスペイン語教師
- d. 特にどちらが好きということはない。

その理由を説明してください

8) どんな評価方法がいいと思いますか。

a. 口頭試験

b. 筆記試験

その理由を説明してください。

9) CEPE であなたの先生が使っている教授方法をどう思いますか。

付録 2

スペイン語の学習方法論に関するアンケート調査

10) 今まで CEPE でスペイン語習得の改善した点はどれですか。
(選択肢 3 つにまで印をつけることができます)

- a. 文法
- b. 語彙
- c. 発音
- d. 会話
- e. 筆記力
- f. 聴解力
- g. 読解力

11) 最も改善したい点はどれですか。
(選択肢 3 つにまで印をつけることができます)

- a. 文法

- b. 語彙
- c. 発音
- d. 会話
- e. 筆記力
- f. 聴解力
- g. 読解力

12) どんな学習方法を好みますか。以下の選択肢から 1 つ選んでください。

- a. 目から覚えるのが好きなので、新聞や雑誌を読んだり、映像を見たりするのが楽しいと感じる。
- b. 耳から覚えるのが好きなので、歌やニュースを聞くのが楽しいと感じる。
- c. 体を使って覚えるのが好きなので、クラスの人達と関わりながら日常生活の表現を使ったりするのが楽しいと感じる。
- d. 一つの学習方法だけではなく、いろいろな素材を使って他の学習方法と組み合わせる。

13) クラスではどんな形態を好みますか。

- a. 一人で、または先生のサポートを受ける。
- b. 二人組み。
- c. 小グループ。
- d. クラス全体で先生のサポートを受ける。

14) クラスでたくさん間違いをしますか。

「はい」の場合、どの間違いをよくしますか。

15) 間違えることについてどう思いますか。

- a. 上達する手助けとなるので良いことだと思う。それに、間違いを避けることはできない。
- b. 間違いをたくさんするという事はまだ十分学んでいないということだから、悪いことだと思う。もっと勉強する必要がある。
- c. それは良くも悪くもなく。できる限り間違いをしないようにするべきだ。
- d. あまり気にしていない。

16) あなたはここで勉強している訳ですが、これからもメキシコでスペイン語の勉強を続けることについてどうおもいますか。

- a. メキシコには多くの文化遺産があるので、ここで勉強を続けることは学習意欲を向上させる。
- b. 学習意欲は少し向上したが、まだまだ向上する余地がたくさんある。
- c. 学習意欲は上がりも下がりもせず。同じである。
- d. 外国で生活するに当たっての様々な困難により、私の学習意欲は低下した。