

## Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos

*Cuadernos CANELA*, 27, 87-109

Recibido: 8-IX-2015

Aceptado: 4-XI-2015

Publicado, versión impresa: 14-V-2016

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 14-V-2016

ISSN 2189-9568

© El autor 2016

canela.org.es

**Arturo Varón López**

Universidad de Kanagawa, Yokohama, Japón

### Resumen

Este trabajo trata de determinar la conciencia de aprendizaje de universitarios japoneses que han estudiado español como lengua extranjera en un departamento que lo tiene como especialidad. Mediante el análisis de sus respuestas a una encuesta, intentaremos determinar sus intuiciones sobre el español que han aprendido. Los datos obtenidos nos ayudarán, por una parte, a identificar áreas de dificultad gramatical en los estudiantes de nivel intermedio y, por otra, a comprender mejor tanto sus necesidades lingüísticas como sus preocupaciones académicas.

### Palabras clave

Interlengua, ASL, conciencia de aprendizaje, ELE, estudiantes japoneses

### Introducción

Nuestro objetivo con esta investigación<sup>1</sup> es acercarnos a lo que piensan sobre su aprendizaje los universitarios japoneses que estudian español como especialidad. En principio, acudimos a la noción de conciencia lingüística, que es el conocimiento que tienen los hablantes sobre sus lenguas y las creencias y sentimientos que tienen asociados a ellas al valorar su uso en la vida diaria. Se ha venido empleando en el campo de la sociolingüística y se ha revelado muy útil a la hora de estudiar el bilingüismo y el cambio lingüístico. El diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas lo define desde el punto de vista de la psicolingüística como el «conocimiento implícito que los hablantes poseen sobre la lengua y que unas veces se verbaliza y explícita, y otras veces, no» (Palacios Martínez et al., 2007, p. 77).

No obstante, esta noción nos plantea dos problemas. El primero es que este conocimiento implícito que hemos mencionado resulta muy diferente si hablamos de un hablante nativo o de un hablante extranjero. En los hablantes nativos equivale al uso de la lengua y a su adecuación al contexto (el lenguaje). En los hablantes extranjeros, en cambio, se refiere básicamente a la gramática que han aprendido (el metalenguaje) y a sus experiencias en el aula o fuera de ella. En el caso de los alumnos que estudian español como lengua extranjera (ELE), cuyo contacto con la lengua meta (LM) se realiza preferentemente en el aula, ese conocimiento implícito se compone en gran medida del metalenguaje y no del lenguaje real. Esta oposición reproduciría la dualidad entre adquisición y aprendizaje (Krashen, 1977)

y nos impediría contemplar en un mismo plano las intuiciones de los aprendices y sus conocimientos. El segundo problema es que se ha venido usando esta noción en trabajos que buscaban determinar qué procesos de tipo cognitivo rigen el aprendizaje y la asimilación para realzar el input lingüístico (Perales Ugarte, 2004; Cots et al., 2007) y no es ese el objetivo de nuestra investigación.

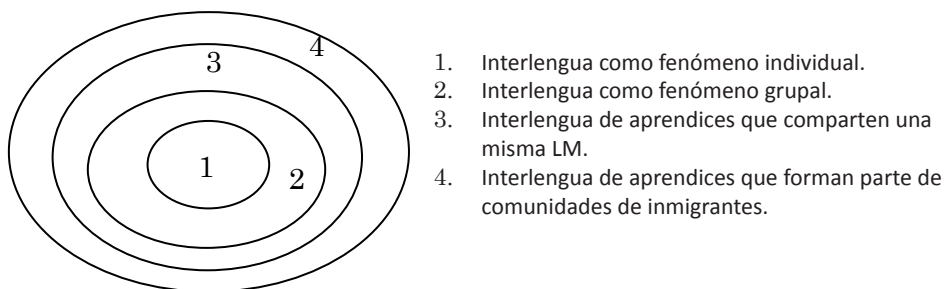
La conciencia de aprendizaje<sup>2</sup> (*language learning awareness*) es un concepto que se adapta mejor a nuestras necesidades y tiene su origen, como el anterior, en el *British Language Awareness Movement* de la década de los 70 (James, 2002, p. 19). En esos años una serie de autores defienden la necesidad de reflexionar en el aula sobre el uso del lenguaje para la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras. Willis Edmondson lo define como «un estado de sensibilidad cognitiva acerca de las inclinaciones propias en el aprendizaje de la lengua, los estilos, las preferencias, las fortalezas y las debilidades» (2011, p. 176). Creemos que esta definición supera la dualidad entre aprendizaje y adquisición<sup>3</sup> y nos permite abordar el estudio de los aspectos lingüísticos, sociales y afectivos en ELE bajo un mismo prisma.

La encuesta que vamos a analizar ha sido elaborada a partir de la que los profesores Bustos Gisbert y Sánchez Iglesias (2007) realizaron para el estudio de la fosilización y las características individuales del buen aprendiz de lenguas. Aunque el objetivo que perseguía la encuesta original difiere del nuestro, nos ha parecido que el diseño de la misma era muy adecuado para obtener resultados sobre lo que piensan los alumnos de su aprendizaje.

### 1. El marco teórico

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) se usa la noción de interlengua (Selinker, 1972) para hablar del sistema lingüístico interiorizado que elaboran los aprendices cuando aprenden una segunda lengua y que puede ser descrito en cualquier momento del proceso. Con anterioridad Corder lo había llamado *competencia transitoria* y Nemser, *sistema de aproximación* (Griffin, 2005, p. 94). El proceso de aprendizaje se analizaría así como una cadena de suposiciones e hipótesis sobre la lengua extranjera que el aprendiz comprueba a lo largo del tiempo, unas veces de manera consciente y otras de manera inconsciente, para reestructurar ese sistema y acercarse a la lengua que estudia.

Si bien es cierto que el análisis de la interlengua como proceso parece requerir de estudios longitudinales, con tomas periódicas de datos que abarquen un cierto tiempo, es posible también realizar estudios transversales que nos den un corte, una imagen fija de la interlengua en un determinado momento. Igualmente, podemos centrarnos en la evolución de un aprendiz o de un grupo de aprendices. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (2007, p. 24), por ejemplo, estudia la interlengua como un fenómeno individual que aglutina aspectos que pueden ser comunes a las interlenguas de otros.

**Figura 1.** Concepto de interlengua según Durão

El mantenimiento inconsciente y permanente en la interlengua de características que no aparecen en la segunda lengua (L2) recibe el nombre de fosilización, aunque algunos autores (Long, 2003) prefieren hablar de fenómenos de estabilización y de persistencia en lugar de permanencia. Selinker identifica cinco procesos cognitivos como desencadenantes de los errores observables en la producción lingüística: a) la transferencia lingüística, generalmente de la LM; b) la transferencia de instrucción, debida a una enseñanza inadecuada; c) las estrategias de aprendizaje que siguen los aprendices; d) las estrategias de comunicación, por ejemplo la simplificación de la L2; y e) la hipergeneralización o falsa generalización de las reglas de la lengua meta. La existencia de la fosilización distinguiría la adquisición de una L2 de la de la LM.

Otra propiedad inherente a las interlenguas, y que en un principio Selinker había asociado a la fosilización, es la no linealidad en la adquisición, es decir, la presencia de fenómenos de regresión en estructuras de la L2 que se suponían adquiridas en la interlengua y que se deben a su continua reorganización para incorporar nuevos elementos. Este fenómeno ha sido identificado en ASL por Kellerman (1985) como *U-shaped behaviour* y por Sanz, Civit y Rodríguez (2005) como *spiral effect* o efecto espiral para los aprendices japoneses de ELE.

En este trabajo estudiaremos la interlengua como fenómeno grupal de aprendices que comparten una misma LM. Prestaremos especial atención a los fenómenos de estabilización o de posible fosilización de errores y a la no linealidad de la adquisición. Analizaremos sus respuestas a la encuesta e intentaremos dibujar a partir de sus intuiciones sobre el proceso de aprendizaje un esbozo del posible estado evolutivo de sus interlenguas.

Desde un punto de vista lingüístico, la distancia que existe entre la lengua de partida (el japonés) y la lengua meta (el español) justifica que los procesos de adquisición de los aprendices japoneses requieran de más tiempo que en el caso de los aprendices cuyas lenguas se ubican en un marco cultural occidental (Fernández, 1997). En la programación de los cursos de español del Instituto Cervantes de Tokio, por ejemplo, se dedican 120 horas lectivas para alcanzar el nivel A1 y 180 horas para el nivel A2; en el caso del Instituto Cervantes de Londres son 60 y 90 horas respectivamente (consultado en las páginas web respectivas)<sup>4</sup>.

El entorno institucional añade nuevas peculiaridades a la manera en que se produce el aprendizaje. Aunque el examen de entrada supone una experiencia traumática para muchos alumnos (Rey, 2000, p. 185), los cuatro años de la carrera son vistos en la

sociedad japonesa, desde una perspectiva no académica, como un periodo en la vida para socializar y adquirir experiencias (ya sea a través de los clubes universitarios, los viajes o los trabajos por horas). Por este motivo, las universidades en Japón tienen un enfoque generalista para las carreras no técnicas que perjudica a los estudios de humanidades y a los idiomas en particular. El sistema de créditos da mucha libertad a la hora de elegir asignaturas, pero abarca áreas muy diversas (ciencias, deportes...).

Los grados de las universidades pueden ser de 2 o 4 años. En ambos casos el curso se inicia en abril y termina en marzo y los semestres constan de 15 periodos lectivos de 90 minutos para cada asignatura (45 horas anuales) con dos meses de vacaciones para los alumnos al final de los mismos. Evidentemente, esta distribución de los descansos hace muy difícil mantener un estudio constante para el aprendizaje de idiomas extranjeros incluso en las carreras de 4 años. Además, en el segundo semestre del tercer año los alumnos inician la búsqueda de trabajo con el apoyo de sus universidades y eso permite que un 80% de ellos termine sus estudios con un contrato de trabajo. La auténtica especialización en un idioma extranjero y su cultura solo es posible en los programas de postgrado.

Las clases de ELE se organizan en torno a tres asignaturas: Gramática (*bunpou*) y Lectura (*kodoku*), impartidas normalmente por profesores japoneses para ofrecer una explicación explícita de la estructura de la lengua; y Conversación (*kaiwa*) de los profesores nativos, que emplean manuales y materiales comunicativos para el uso del idioma. Los programas incluyen, además, clases sobre otros contenidos de tipo cultural (Literatura, Historia...) o socioeconómico del mundo hispánico.

Al hablar sobre los universitarios japoneses, es necesario referirse a las pautas de comportamiento que se han originado en su etapa preuniversitaria (Rey, 2000, p. 96). La educación en secundaria gira en torno a la figura del profesor, que adopta un papel central en el sistema educativo como organizador y facilitador de todo el proceso. El inglés es la primera lengua extranjera que estudian la casi totalidad de ellos, siguiendo el método de gramática-traducción a fin de prepararlos para el examen de entrada de las universidades. A causa de esto, las técnicas de estudio empleadas son de tipo memorístico y no se da la importancia debida a las habilidades de uso; otro problema es que los alumnos identifican el estudio con la preparación de exámenes y no con el aprendizaje autónomo. Los estilos de aprendizaje predominantes serían el reflexivo y el teórico (Martínez, 2003, p. 614). Habría también una clara preferencia por los canales visual y auditivo, una motivación de tipo integradora y una buena disposición, pese a su miedo al error, a participar (Rubio, 2011).

A fin de establecer en qué medida el entorno social y educativo que hemos descrito influye en el aprendizaje de nuestros alumnos, prestaremos atención a lo que manifiestan sobre sus dificultades, sus logros y las estrategias que emplean.

## 2. La encuesta y los informantes

La encuesta se pasó en enero de 2012 entre noventa y dos alumnos que cursaban su último año de estudios en el departamento de español de la Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Kanagawa (Yokohama). Estos alumnos se encontraban repartidos para las clases de Conversación en cuatro grupos, dos de nivel avanzado (Grupo A: 21 alumnos y Grupo B: 22); y otros dos de nivel normal

(Grupo C: 23 y Grupo D: 26), y empleaban el mismo texto en la clase: Aula 4, de la editorial Difusión. Se trata de una de las dos asignaturas obligatorias que los alumnos de nuestro departamento deben cursar en su último año. La distinción entre dos grupos de nivel avanzado y otros dos de nivel normal se había establecido con las notas obtenidas el año anterior y hemos mantenido separados los datos de los cuatro grupos para poder comprobar si hay homogeneidad en sus respuestas.

La asignatura de Conversación es obligatoria durante los cuatro años de carrera, pero la división en grupos de nivel avanzado y de nivel normal se inicia después del primer año de estudios<sup>5</sup> a partir de las calificaciones en dicha materia y es revisada después anualmente (es decir, al iniciar el tercer y el cuarto año) en función otra vez de las notas. El objetivo no es ofrecer una formación diferenciada, sino que el ritmo y el ambiente de la clase sean cómodos para los alumnos. El manual empleado en los cuatro grupos es el mismo, pero la manera de usarlo se deja al criterio de los profesores. Cada grupo tiene un profesor diferente (la asignatura se imparte el mismo día y a la misma hora) y la asignación de grupos cambia cada dos años para los profesores. Pensamos que, en principio, los dos grupos de nivel avanzado y los dos grupos de nivel normal del cuarto año solo deberían diferir en el ritmo de avance y en el número de ítems estudiados.

Los alumnos rellenaron la encuesta en japonés de manera anónima y voluntaria durante los últimos 15 minutos de la clase. El cuestionario ocupaba tres caras en dos hojas de tamaño A4. Tenía un primer bloque de preguntas en el que se pedía información sobre su exposición al español (viajes de estudio, turismo, amigos hispanohablantes, etc.) y su motivación. En un segundo bloque se les hacía preguntas sobre sus estrategias de aprendizaje. Finalmente, en el último bloque se les pedía que puntuaran del 1 al 5, de menor a mayor dificultad, una lista que contenía 20 aspectos importantes de la gramática del español y 5 habilidades lingüísticas básicas del Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas (MCER, 2002): *comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita e interacción*<sup>6</sup>.

Los resultados se presentarán divididos en estos tres bloques y en el mismo orden de la encuesta para hacer más fácil su comprensión. Al final del artículo se incluye la encuesta que se pasó a los informantes (ver Apéndice).

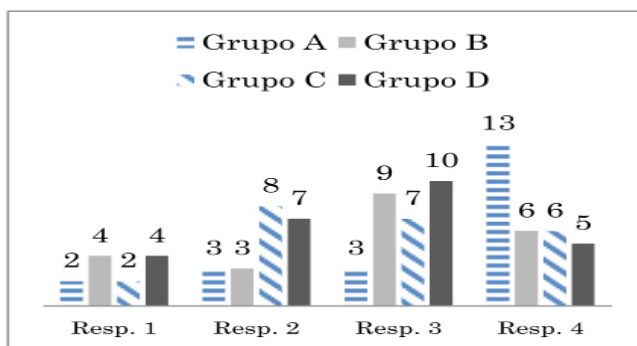
### 3. Los resultados

#### 3.1. Sobre la motivación

Martín Peris define la motivación en el aprendizaje de L2 como el «interés de una persona en aprender una L2, nacido de fines y necesidades de muy diverso orden» (1998, p. 93). En este trabajo no hemos querido entrar en el complejo análisis de los *fines y las necesidades* de los aprendices y, simplemente, hemos intentado constatar como era ese *interés* en el momento de la encuesta a los estudiantes.

**Tabla 1.** Pregunta de la encuesta relacionada con la motivación

¿Con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo? Elija una.	
Creo que ya no aprendo nada y estoy olvidando lo que sabía.	1
Creo que mi español está estabilizado: ni mejora ni empeora.	2
Creo que ahora aprendo exclusivamente vocabulario.	3
Creo que todavía sigo aprendiendo cosas que mejoran mi español.	4

**Gráfica 1.** Respuestas a la pregunta sobre la motivación por grupos

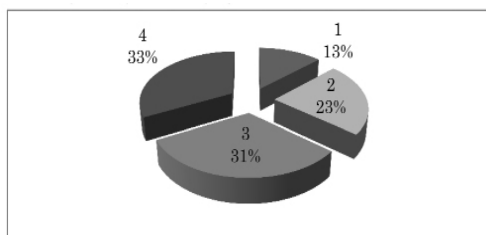
Las cifras de la gráfica nos indican el número de alumnos que optaron por esa respuesta en cada grupo. El escaso número de alumnos varones (23 alumnos frente a 69 alumnas) hace que la variable de sexo no sea representativa, de ahí que no la vayamos a tener en cuenta. A continuación, comentaremos los datos que nos han parecido más interesantes para el conjunto de los informantes.

En el grupo A hay trece estudiantes que eligen la respuesta 4, la más optimista en cuanto al progreso en el estudio, mientras que en el grupo B, que corresponde al mismo nivel, apenas seis estudiantes la han escogido. En los grupos C y D son seis y cinco alumnos respectivamente. Ignoramos el motivo, pero esto podría deberse a que la marcha de la clase es más satisfactoria en el grupo A y eso les animaría en su interés por el aprendizaje. Otro dato que llama la atención es la presencia de dos alumnos en el grupo A y 4 en el grupo B que muestran el grado 1 de motivación, el más bajo, pese a tratarse de grupos avanzados. Hemos comprobado a través de sus respuestas a otras preguntas que en un caso se trata de un alumno de nivel bilingüe y en los otros casos, de alumnos que ya habían estudiado español antes de entrar en la universidad. Es probable que el nivel de la clase sea demasiado fácil para ellos y que eso influya en su motivación.

En los grupos C y D diecisiete estudiantes han elegido la respuesta 3 (sienten que solo aprenden vocabulario), frente a los doce de los grupos A y B. Asimismo, once alumnos de los grupos C y D eligen la respuesta 4, casi la mitad que en los grupos avanzados. De este modo, se aprecia una contraposición total entre los niveles: en los grupos avanzados aumenta la percepción de mejora en la misma

medida que en los grupos normales aumenta la de estancamiento. Es necesario investigar si estos resultados se deben a la división por niveles, a la dificultad de la materia estudiada o a la manera en que los profesores llevan sus grupos. ¿Sabemos motivar en las clases?

**Gráfica 2.** Porcentaje de respuestas a la pregunta sobre la motivación



El porcentaje total refleja que más de un tercio de los alumnos manifiesta desánimo o estancamiento (respuestas 1 y 2). Este dato ya es de por sí preocupante, pero si nos detenemos en los grupos, veremos que en el D estos niveles engloban a un 42,3% y en el C, a un 43,4%. Hay mucha diferencia respecto al 36,8% del B o el 23,8% del A (especialmente si las causas son totalmente opuestas, como ya vimos al comentar la Gráfica 1). Los alumnos están distribuidos en grupos avanzados (A y B) y grupos normales (C y D) para que el ritmo de las clases de conversación se adecúe a su nivel, pero a la vista de los datos hay doce casos de baja motivación (respuesta 1) en los que muy claramente no se cumple dicho objetivo: en los grupos avanzados debido a sus conocimientos previos y en los grupos normales probablemente por problemas para seguir las clases.

### 3.2. Sobre las estrategias de aprendizaje

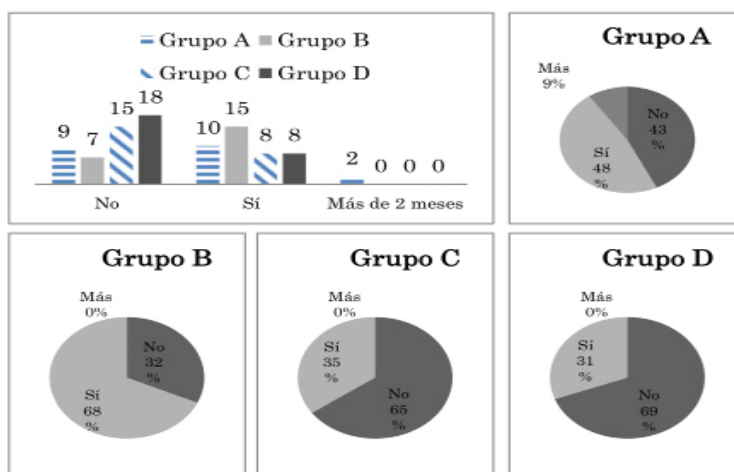
En este apartado se reúnen las preguntas que hacen referencia a la reflexión de los aprendices sobre el proceso de aprendizaje. Intentaremos determinar a partir de sus respuestas las estrategias de aprendizaje que han puesto en marcha para alcanzar sus objetivos. Citando a Oxford (1990), Johnson (2008) las define como «aquellas decisiones que toma el aprendiz para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más personal, más efectivo y más aprovechable en el futuro» (p. 148). Pueden ser de 4 tipos: cognitivas, comunicativas, metacognitivas y socioafectivas.

En nuestras clases los aprendices no han recibido ningún tipo de instrucción explícita sobre su uso, pero es posible que las hayan desarrollado a lo largo de su vida escolar. Nos vamos a fijar en tres cuestiones: los viajes de estudio al extranjero y las ocasiones de usar español fuera de clase (Gráficas 3 y 4); la reflexión sobre sus carencias y sus logros; y finalmente, las estrategias que consideran que les han sido de ayuda para obtener logros en su aprendizaje (Tabla 1).



### 3.2.1. Viajes de estudio al extranjero y ocasiones de usar español

**Gráfica 3.** Viajes de estudio al extranjero

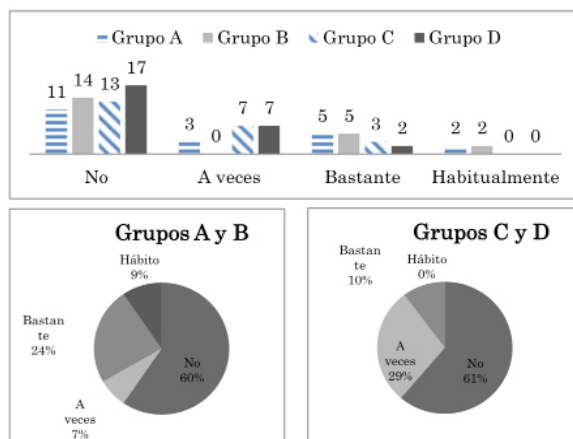


Podemos ver que, mientras que en los grupos A y B más de la mitad de los alumnos han realizado algún viaje al extranjero para estudiar español, en los grupos C y D solo un tercio lo ha hecho. Este dato podría justificar el hecho de que haya una motivación más alta en los grupos A y B, pero no nos dice nada de su disponibilidad o interés por hacer viajes de estudio al extranjero. Otras variables, como el poder adquisitivo de los aprendices, la situación familiar o sus prioridades en estos años, podrían influir para que tomen o no la decisión de viajar fuera de Japón.

Resulta llamativo que en el grupo B sean quince los alumnos que manifiestan haber realizado estos viajes frente a los siete que no los han hecho. En el grupo A eran diez alumnos frente a nueve. Ignoramos a qué se debe esta disparidad entre los dos grupos del nivel avanzado.

En cualquier caso, es evidente que, al menos en nuestro departamento, son todavía pocos los que realizan este tipo de viajes durante la carrera (un 46,7%) y que quienes los hacen suelen aprovechar los periodos no lectivos de primavera y verano para ello. Solo dos alumnos de la promoción que se gradúa en 2012 manifiestan haber efectuado un viaje de más de dos meses. Nuestra universidad (como otras universidades japonesas) intenta fomentar la realización de intercambios de estudiantes con otras universidades del mundo hispánico, pero nos vemos muy condicionados por el programa, por el nivel de lengua exigido para los intercambios y, nuevamente, por el poder adquisitivo de los aprendices.



**Gráfica 4.** Ocasiones de usar español

Hay un dato llamativo en esta gráfica: tanto en los grupos avanzados (A y B) como en los grupos normales (C y D) un 60% de los alumnos manifiesta que no tiene ocasiones de usar la lengua que estudia fuera del horario lectivo. Se trata de un factor inherente al estudio de una lengua extranjera (LE) y conocido por los aprendices desde antes de iniciar la carrera de español. Pensamos que una buena parte de las estrategias de aprendizaje debería ir encaminada a paliar esta situación.

### 3.2.2. Reflexión de los aprendices sobre sus problemas y sus logros

En este apartado el carácter abierto de las preguntas y la libertad de contribuir hasta con tres entradas por alumno hace difícil establecer una comparación cuantitativa por grupos, así que nos limitaremos a reseñar las respuestas más representativas (o con un mayor número de menciones).

Los aprendices de los cuatro grupos han señalado tres áreas de dificultad persistentes en su aprendizaje: *el vocabulario, la gramática y la comprensión auditiva* por este orden. Aunque en los grupos C y D el número de entradas ha sido mayor que en los otros dos grupos, los cuatro grupos han coincidido tanto en los problemas como en su grado de importancia. Al preguntárseles por las causas por las que creen que no han podido superar estos problemas, también ha habido unanimidad en señalar dos: en primer lugar, *la falta de ocasiones de usar español fuera del aula*; y en segundo lugar, *la falta de dedicación al estudio*. En el grupo B, *la falta de dedicación al estudio* no era percibida como un problema destacado (contrariamente a lo que decían en los otros grupos) y esta opción estaba empatada en segundo lugar con *no poder recordar lo estudiado*. En el grupo D, *la dificultad intrínseca del español y la falta de motivación* con tres entradas, por un lado, y *el ritmo excesivamente rápido de las clases* con dos entradas, por otro, nos hacen pensar en una situación de mayor ansiedad que en los otros tres grupos.

Los logros que los aprendices manifiestan haber alcanzado resultan, sin embargo bastante sorprendentes. En los cuatro grupos hemos encontrado entradas

que coinciden en su mayor parte con las áreas de dificultad que habían indicado anteriormente, lo que podría ser un síntoma de que no han pensado mucho en este tema, y contestan con generalidades: *la gramática* (20), *el vocabulario* (20), *la comprensión auditiva* (15). Las entradas que parecen denotar una cierta reflexión y que también están presentes en los cuatro grupos son: *comunicarse en español* (20), especialmente en grupos avanzados; *mantener conversaciones sencillas* (18); y *comprender mejor las diferencias culturales* (20).

### 3.2.3. Las estrategias de aprendizaje

Hemos clasificado las entradas para su análisis según el tipo de estrategia y las hemos ordenado por el número total de menciones<sup>7</sup>. De manera resumida, podemos decir que las estrategias cognitivas nos ayudan a procesar y organizar los conocimientos; las estrategias comunicativas<sup>8</sup> sirven para superar las limitaciones propias cuando queremos comunicarnos; las estrategias metacognitivas nos permiten planificar, controlar y evaluar el aprendizaje; y las estrategias socioafectivas implican el aprovechamiento de las relaciones personales para la práctica.

**Tabla 2.** Estrategias de aprendizaje

	<i>Estrategias reseñadas</i>	<i>Grupo A</i>	<i>Grupo B</i>	<i>Grupo C</i>	<i>Grupo D</i>
<i>Cognitivas</i>	Asistir a las clases	●●●●	●●●●	●●●●○	● ● ● ● ● ○●●●●
	Estudiar gramática	●●	●●●	●●	●●●
	Preparar las clases y repasar	●●●●○	●	●●	●●
	Repetir en voz alta para memorizar			●	
	Traducir al japonés en casa				●
	Estudiar para los exámenes		●		
<i>Metacognitivas</i>	Ver películas o televisión (NHK, etc.)	●●●●	●●	●●●●○●	●●●●○●●●
	Leer en español (periódicos, libros...)	●●●●○●	●●●	●●●	●
	Escuchar radio o canciones en español	●	●	●●●●○	●●●●○
	Viajes al extranjero para estudiar	●	●●	●●●●	●●●●○
	Usar internet, SNS, Facebook, etc.		●●	●●	●
	Memorizar frases para hablar		●	●	
	Leer relatos cortos	●			
	Leer sobre la historia de Hispanoamérica			●	
<i>Socio-afectivas</i>	Hablar con hablantes nativos	●●●●	●	●	●●●●
	Hablar con profesores nativos	●●	●	●	●●●●
	Practicar con compañeros	●	●	●	
	Escribir en español diarios, cartas, etc.			●	●●

Existe un claro predominio de las estrategias metacognitivas, lo que parece indicar el deseo de organizar y controlar el propio aprendizaje. No obstante, resulta curioso que sean los aprendices de los grupos normales los que más las hayan mencionado. Incluso al hablar de los medios de comunicación y los viajes de estudios, que como vimos son más frecuentes en los grupos avanzados (A y B), son los aprendices de los grupos normales (C y D) los que les dan más importancia para el aprendizaje. Solo en las actividades de lectura hay un predominio de los grupos avanzados.

Las estrategias afectivas tienen una importancia parecida en todos los grupos, pero resulta nuevamente llamativo que sean los estudiantes de los grupos normales los que más valoren la figura del profesor nativo en sus respuestas o que solo ellos mencionen la actividad de escribir diarios o cartas en español como una estrategia de aprendizaje.

Finalmente, creemos que las estrategias cognitivas reseñadas por los alumnos revelan los hábitos de estudio adquiridos antes de entrar en la universidad y que se mantienen en el estudio del español. La asistencia es reseñada como una actividad facilitadora del aprendizaje (actitud para nosotros pasiva<sup>9</sup>), especialmente en el grupo D; como polo opuesto, en el grupo A se da más importancia a la preparación de la clase y a los repasos, aunque un número parecido menciona también la asistencia.

A la vista de los datos, dudamos que la mayoría de nuestros alumnos tenga un control consciente de su aprendizaje<sup>10</sup>. Todas las estrategias escogidas nos parecen válidas (a excepción de *estudiar ¿solo? para los exámenes*). El problema está en la incongruencia de algunas respuestas. Se apunta un uso didáctico de los medios audiovisuales para paliar la falta de oportunidades de tener contacto con la lengua y la cultura meta, pero Internet y los SNS (*Social Network Sites*) son poco relevantes aunque los emplean con profusión. Otro ejemplo de esta falta de control es que los aprendices que más oportunidades han tenido de realizar viajes de estudio al extranjero no identifican esa experiencia con las estrategias.

### 3.3. Sobre las estructuras de la gramática y las habilidades lingüísticas

En primer lugar, elaboraremos un listado con las estructuras lingüísticas que, a juicio de los estudiantes, ofrecen mayor dificultad (Tabla 2) y las analizaremos a partir de las diferencias observadas entre los 4 grupos. Después, revisaremos lo que piensan sobre las habilidades lingüísticas (Gráfica 5) e intentaremos relacionarlo con su práctica académica.

**Tabla 3.** Preguntas de la encuesta sobre la gramática del español

<b>Ponga una nota a estos contenidos del español según su dificultad: 5: Muy difícil; 4: Difícil; 3: Normal; 2. Fácil; y 1: Muy fácil. Complete el cuadro con otros contenidos que usted considere que faltan en la lista.</b>	
Presente de indicativo	
Verbos pronominales (Llamarse, irse... )	
Verbos Irregulares	
Tiempos verbales del pasado	
Mandatos (Ven, no vengas, venid... )	
Presente de subjuntivo	
Usos del subjuntivo	
Relativos (que, la que, cual, quien... )	
Verbos con preposición (Tener miedo de, casarse con... )	
Por y Para	
Otras preposiciones (De, con, desde... )	
Lo, La , Le	
Grados de formalidad: Tú, Usted	
Ser y Estar	
Gustar, Encantar, Doler	
Género	
Número	
El artículo (El, la, los, las, un, una... )	
El estilo indirecto (Me dijo que era... )	
La pasiva	
<i>Pronunciar (expresión oral)</i>	
<i>Hablar, Conversar (interacción)</i>	
<i>Leer (comprensión lectora)</i>	
<i>Escribir (expresión escrita)</i>	
<i>Escuchar (comprensión auditiva)</i>	

### 3.3.1. Estructuras de la gramática

Hemos reunido en un cuadro las seis estructuras de la gramática del español que para nuestros alumnos tienen mayor dificultad con la media obtenida. Haremos un breve comentario del mismo y lo pondremos en relación con el programa de estudios de nuestra universidad y con el uso que observamos en nuestras clases.

**Tabla 4.** Respuestas sobre las dificultades de la gramática del español

Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D	
Usos del subj.	3,7	La pasiva	3,5	Usos del subj.	4	Usos del subj.	4,1
Presente de subj.	3,5	El estilo ind.	3,4	Relativos	3,6	El estilo ind.	3,8
El estilo ind.	3,4	Usos del subj.	3,4	Clíticos	3,4	Presente de subj.	3,8
La pasiva	3,3	Presente de subj.	3,4	Verbos con prep.	3,3	Clíticos	3,6
Verbos con prep.	3,3	Verbos con prep.	3,1	Presente de subj.	3,3	La pasiva	3,5
Clíticos	3,2	Relativos	3,1	Por y para	3,2	Relativos	3,5

Dos dificultades aparecen de manera destacada en los cuatro grupos: *los usos del subjuntivo* y *el presente de subjuntivo*. Este resultado se corresponde tanto con el nivel del grupo como con el objetivo del programa, que es explotar estas estructuras en el 4º año de estudios de español. Hay además cinco estructuras entre las seis de más dificultad en tres de los cuatro grupos: *el estilo indirecto*, *la pasiva*, *los verbos con preposición*, *los clíticos* y *los relativos*. Las dos primeras, *el estilo indirecto* y *la pasiva*, empiezan a ser usadas por los alumnos en el nivel intermedio, especialmente en las clases de composición de 3º. Las dos últimas, *los clíticos* y *los relativos*, son estructuras estudiadas desde el primer año que suelen ser evitadas tanto en la producción oral como en la escrita por los alumnos de nivel intermedio.

Nos gustaría señalar dos fenómenos que nos han sorprendido. El primero es la presencia entre las estructuras que resultan problemáticas de una estructura básica y de fácil comprensión: *los verbos con preposición*. Desde principiantes, los alumnos reciben información sobre la estructura de los verbos y sus complementos en la oración. No obstante, a diferencia de lo que se hace con la enseñanza del inglés, en español no se suele dedicar mucho tiempo a la práctica y memorización del régimen prepositivo de los verbos. Tal vez esta carencia solo sea visible en el nivel intermedio.

El segundo fenómeno que nos ha parecido llamativo es la ausencia de estructuras tan contrastivas y estudiadas en los trabajos de adquisición del español como *el artículo*, *los pretéritos*, *el género*, *el número* o la oposición entre *ser* y *estar*. No aparecen entre las estructuras que generan más preocupación a los alumnos. Creemos que este hecho revela que el criterio más importante para los alumnos a la

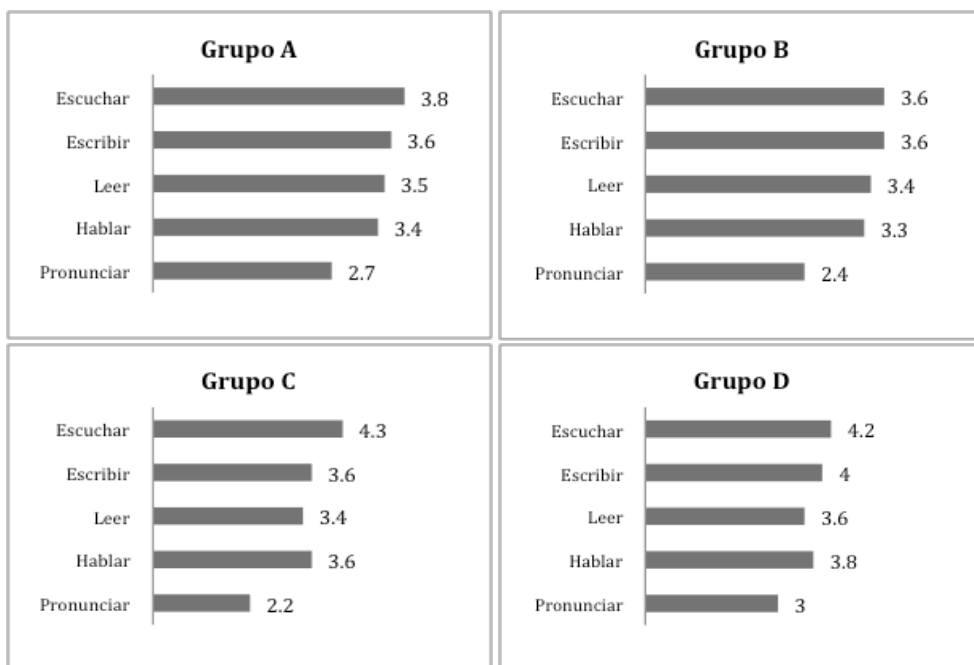
hora de evaluar la dificultad de las estructuras no es su complejidad estructural o su distancia con la lengua materna –los criterios que normalmente siguen los lingüistas y los autores de gramáticas y manuales– sino las necesidades comunicativas más inmediatas. En las clases de nivel intermedio, los alumnos se ven obligados a expresar sus ideas y salir de los lugares comunes de una conversación casual. Un error en *el género, el número*, el uso de *ser* y *estar* o *los pasados* no impide la comprensión del mensaje, pero las estructuras que ellos señalan pueden provocar una nota baja o un suspenso, pues es lo que se está trabajando en clase. Este fenómeno, la simplificación como proceso cognitivo, ligado en este caso al estudio selectivo de la gramática, podría conducir a la formación de un *pidgin* de clase y a la posterior fosilización de estructuras erróneas.

Apreciamos también una gran diferencia en los valores que asigna el grupo D al conjunto de las estructuras. En general, los valores son más altos y sus índices solo coinciden con el grupo C en *los usos del subjuntivo* y *los relativos* y con el grupo B en *la pasiva*. Creemos que este dato revela que en el grupo D existe una mayor ansiedad cuando se enfrenta a la gramática del español que en los otros grupos.

### 3.3.2. Habilidades lingüísticas

Pensábamos que los alumnos valorarían las habilidades lingüísticas con índices más bajos, por tratarse de rutinas habituales en la clase, pero no ha sido así. Quizás porque nuestros estudiantes son muy conscientes de que les falta práctica y lo han reflejado así en sus respuestas.

**Gráfica 5.** Respuestas sobre las habilidades lingüísticas



Se puede apreciar con claridad que los alumnos sienten más confianza en la expresión oral (pronunciar) que en el resto de las habilidades y que el grupo D otorga siempre los valores más altos en todas las habilidades. Nos ha llamado especialmente la atención que en los grupos avanzados (A y B) se considera que tiene más dificultad la comprensión escrita (leer) que la interacción (hablar), mientras que en los grupos normales (C y D) ocurre lo contrario. Esto último podría ser debido a una reflexión sobre sus limitaciones en la clase. En los grupos A y B (avanzados) serían conscientes de la complejidad de la comprensión escrita (leer) porque participan en clases de lectura de nivel avanzado, mientras que para los grupos C y D (normales) la interacción (hablar) les parecería todavía más difícil.

Las habilidades en las que menos confianza tienen son, por este orden, la comprensión auditiva (escuchar) y la expresión escrita (escribir), aunque en el grupo B se les otorga la misma dificultad. En los grupos avanzados (A y B) la nota media de la comprensión auditiva es de 3,7, mientras que en los grupos normales (C y D) es de 4,2. Son cinco puntos de diferencia. Con todo, lo que nos parece más preocupante es que los alumnos muestren ese grado tan alto de ansiedad al enfrentarse a las audiciones a pesar de que en los 4 años de carrera han tenido clases de conversación con profesores nativos.

Creemos que este último dato debería hacernos reflexionar sobre las dificultades que entraña aprender una lengua en un ambiente extranjero y sobre lo que hacemos en la clase para potenciar la comprensión auditiva. ¿Son adecuados los materiales que usamos para el nivel de los alumnos? ¿Contribuyen a aumentar su confianza?

## Conclusiones

Los datos que nos proporciona la encuesta nos permiten hacer algunas suposiciones sobre la conciencia de aprendizaje de nuestros alumnos y sobre el desarrollo de sus interlenguas.

Su interés en el estudio del español no es tan alto como nos gustaría: un tercio de ellos manifestó un estado de estancamiento y desánimo. Como vimos al analizar el porcentaje total de las respuestas (Gráfica 2), la motivación en los grupos normales (C y D) es bastante más baja y creemos que eso se refleja en la mayor inseguridad que manifiestan al hablar sobre las estructuras de la gramática.

Las estrategias de aprendizaje que han sido señaladas en la encuesta son válidas para el estudio de una LE. No obstante, la mayoría de los alumnos no parecen ser conscientes de su importancia y las usan por costumbre o como una rutina propia de los estudios en la universidad. Pondremos un ejemplo más de esta falta de conciencia en el propio aprendizaje: en el apartado de logros solo hay una mención a los diplomas o certificados de dominio del español, aunque sabemos que bastantes alumnos los han obtenido. Martín Peris (1998, p. 89) comentaba la importancia de la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje para la autonomía del alumno. A la vista de los datos que hemos obtenido, creemos que una decisión sobre el aprendizaje no implica necesariamente el control del mismo.

Sin embargo, estos mismos datos sugieren que sí que existe una actividad reflexiva. Los aprendices son capaces de identificar los problemas (*vocabulario*, *gramática* y *comprensión auditiva*) y establecer unas causas plausibles de por qué



se les resisten (*falta de ocasiones para usar la LE o una dedicación insuficiente al estudio*). Igualmente han podido seleccionar las estrategias que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje y ponerlas en práctica. El hecho de que entre los logros aparezcan en los cuatro grupos *comunicarse en español, mantener conversaciones sencillas o comprender mejor las diferencias culturales*, indicaría también a nuestro juicio una reflexión sobre cuáles son los objetivos del programa de estudios.

En el apartado de la gramática, hemos visto también que las estructuras que más preocupan a los alumnos no son exactamente las que aparecen reflejadas en los estudios de ASL, sino las que tienen una presencia inmediata en su práctica diaria, en el *output* que espera el profesor. Creemos que en el aprendizaje de LE el aula se convierte en el principal contexto de uso para los aprendices. Es, pues, natural que sus preocupaciones expresivas estén relacionadas con lo que hacen en ella. Nos preocupa la posibilidad de que pueda producirse en el futuro una estabilización o fosilización de errores con estructuras básicas (especialmente, las que no aparecen como grandes dificultades en las respuestas: la distinción entre *ser* y *estar* o los *artículos*, por ejemplo) en los alumnos de los grupos normales (C y D). Nos parece que es necesario promover una mayor reflexión sobre estas estructuras en las clases para evitarlo.

Sin embargo, hemos apreciado también algunos síntomas de progreso en la interlengua de los aprendices. Que *los verbos con preposición*, una estructura que no figura explícitamente en sus *syllabus*, hayan sido identificados como dificultad en el estado actual de sus interlenguas sería un primer paso para avanzar en su adquisición y un ejemplo más de la no linealidad del proceso de aprendizaje (Sanz et al., 2005). La atención selectiva a una forma hará posible la concienciación formal y la interiorización de sus reglas (Martínez, 2001, pp. 181-82). De igual manera, la lista de dificultades del español que perciben es bastante homogénea y se ajusta al nivel intermedio de instrucción que están recibiendo. Como en el caso anterior, existe una atención selectiva a esas formas (*el subjuntivo, la pasiva, el estilo indirecto...*) aunque en este caso ha sido inducida por el programa de estudios.

En todos los grupos, los alumnos parecen asumir que les falta práctica lingüística y eso se refleja en los altos valores que se asignan a las cinco habilidades lingüísticas (Gráfica 5). Resulta paradójico que los valores extremos de menor a mayor dificultad correspondan precisamente a la pronunciación y la comprensión auditiva. Tradicionalmente, la enseñanza y la práctica de los sonidos del español se circunscriben a las primeras páginas de los textos de enseñanza, pero en realidad se trata de una habilidad que requiere de una práctica continuada a través de la lectura, la audición y la conversación.

En nuestra opinión, el entorno social y educativo influye de tal manera que ni la enseñanza explícita de la gramática que realizan los profesores japoneses ni el empleo de manuales con una orientación comunicativa por parte de los profesores nativos son suficientes para la enseñanza de LE. Aunque son *buenos estudiantes* en el sentido tradicional japonés<sup>9</sup>, la falta de un control real en su aprendizaje, que deducimos a partir de los datos, revela no solo la necesidad de entrenar a los alumnos en el empleo de las estrategias que les sean más adecuadas (Martínez, 2001, p. 145), sino además, la de crear un ambiente de estudio, libre de ansiedad, que facilite la

reflexión personal sobre los logros y las dificultades. Solo así se producirá una toma de conciencia que les haga protagonistas de su aprendizaje<sup>11</sup>.

La encuesta nos ha permitido hacer una descripción bastante fiable de la conciencia de aprendizaje de nuestros alumnos y algunas predicciones sobre el estado de sus interlenguas. Es cierto que hay aspectos del estudio que requerirían de un análisis más detallado (la motivación y las estrategias de aprendizaje, por ejemplo). También, probablemente habría sido interesante completar el estudio con datos de la producción lingüística de los aprendices para determinar el nivel de lengua que han alcanzado. En todo caso, son temas para futuras investigaciones.

## Notas

- 1 Los resultados de esta investigación fueron parcialmente presentados en una ponencia del XXIV Congreso de Canela que se celebró en la Universidad de Nanzan, en Nagoya (Japón), los días 19 y 20 de mayo de 2012. Los comentarios y las preguntas de los asistentes nos han servido de estímulo y guía a la hora de redactar el artículo.
- 2 Martín Peris (1998, p. 91) emplea el término *conciencia metalingüística* para referirse al mismo concepto. En un artículo colectivo posterior (Esteve et al., 2006) utiliza *conciencia de aprendizaje* cuando habla de los procesos de autorregulación de los propios aprendices. Otros autores prefieren emplear los términos *conciencia del lenguaje*, *concienciación* o *autoconciencia del aprendizaje* (Martínez, 2001, p. 149).
- 3 Nuestro enfoque coincide con el de Martínez (2001, p. 186) y Johnson (2008, p. 106) cuando defienden el uso de las nociones de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental para superar la estéril dualidad entre aprendizaje y adquisición. Bustos y Sánchez (2007, p. 46) señalan igualmente que desde la perspectiva de la didáctica de ELE resulta absurda la distinción entre ambos por cuanto el primero es el medio para llegar a la segunda.
- 4 El uso de grafías diferentes es otro obstáculo que no siempre ha sido suficientemente destacado. El japonés combina tres sistemas de escritura diferentes: los *kanji*, ideogramas de origen chino que hacen referencia a conceptos, pero también a sonidos; el *hiragana*, un silabario que se emplea para transcribir los *kanji* y para marcar los morfemas afijos; y el *katakana*, otro silabario paralelo al anterior y que normalmente se emplea para los neologismos, las palabras extranjeras y las onomatopeyas. Con el alfabeto latino los aprendices japoneses no podrán hacer uso de sus técnicas de lectura rápida para distinguir la información gramatical o relacional de la referencial o léxica.
- 5 En las clases de gramática y lectura, impartidas por profesores japoneses, también se realiza esta división de niveles, pero los grupos pueden diferir tanto en los manuales empleados como en la forma de evaluación final.
- 6 En el cuadro 2 figura la traducción de los términos que hemos usado en japonés para hacer más fácil la comprensión de los ítems a los alumnos: pronunciar para expresión oral, conversar o hablar para interacción, leer para comprensión lectora, escribir para expresión escrita y escuchar para comprensión auditiva.
- 7 La pregunta relacionada con las estrategias de aprendizaje era de respuesta abierta. Aunque se pedían tres menciones, hubo alumnos que la dejaron en blanco o solo incluyeron una o dos. Debido a esto, el dato numérico no tiene ningún valor por sí mismo y hemos decidido mostrar en una tabla con bolas las estrategias mencionadas y que se puedan apreciar de manera visual las diferencias entre los grupos.
- 8 Debido a un defecto en el diseño de nuestra encuesta, las respuestas se orientaron de

- manera inconsciente solo al estudio de contenidos y no a las experiencias en el uso real de la lengua. En la pregunta relacionada con las estrategias de aprendizaje ninguno de los ejemplos estaba relacionado con situaciones de comunicación y probablemente por este motivo no hubo respuestas sobre estrategias comunicativas.
- 9 En Japón ser un buen estudiante implica ser tranquilo, pasivo y obediente y superar con éxito las pruebas escritas (Martínez, 2003, p. 611).
  - 10 Esta falta de control en el propio aprendizaje, originada tal vez en la enseñanza secundaria, ha sido identificada también por Moreno (2013, p. 172) como una debilidad propia de los universitarios japoneses.
  - 11 En Esteve et al. (2006, p. 163) se señala que las intervenciones pedagógicas socioconstructivistas son las que mejor fomentan estos procesos de reflexión. Para los autores, la noción de conciencia de Vigotsky, entendida como control y evaluación de la experiencia, podría aplicarse a la autorregulación y la autonomía de los aprendices.

### Referencias bibliográficas

- Bustos Gisbert, J.M. y Sánchez Iglesias, J.J. (Eds.) (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Traducido al español en 2002, Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cots, J.M., Armengol, M., Arnó, E., Irún, M. y Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Durão, A. (2007). *La Interlengua*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros S.L.
- Edmondson, W. (2011). Language awareness. En Karlfried Knapp y Barbara Seidlhofer (Eds.). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 163-190). Berlín/New York: Walter de Gruyter.
- Esteve, O., Arumí, M. y Martín Peris, E. (2006). La autonomía en su componente estratégico: una investigación sobre la incidencia de instrumentos de medición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en adultos. En Anna Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 161-182). Barcelona: Editorial Graó.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros S.L.
- James, C. (2002). La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones. En Josep María Cots y Luci Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-31). Lleida: Editorial Milenio.
- Johnson, K. (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, segunda edición. Harlow: Pearson Education.
- Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed... En Susan M. Gass & Carolyn Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 345-353). Rowley Massachusetts: Newbury House.
- Krashen, S.D. (1977). The monitor model for adult second language performance. En M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). New York: Regents Pub. Co. Traducido en Licerias, 1992.
- Licerias, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Long, M.H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage. En Catherine J. Doughty & Michael H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487-535). Wiley: Blackwell.

- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. En Antonio Mendoza Fillola (Coor.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 87-100). ICE Universitat de Barcelona: Editorial Horsori.
- Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas para la enseñanza aprendizaje de E/LE para japoneses: la concienciación formal*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/fll/ucm-t25559.pdf>.
- Martínez, I. (2003). Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE. En M. Pérez Rodríguez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 609-620). Universidad de Murcia.
- Moreno, C. (2013). Mantener la motivación del alumnado: un gran reto para todos. En *Actas del Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica*. Tokio. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/tokio\\_2013/17\\_moreno.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/17_moreno.pdf).
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley: Newbury House.
- Palacios Martínez, I.M., Alonso Alonso, M.R., Cal Varela, M., López Rúa, P. y Varela Pérez, J.R. (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: enClave ELE.
- Pérez Ugarte, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (Eds.) (pp. 329-349). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Rubio Martín, R. (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*. Recuperado de: [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio\\_martin\\_raquel.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_raquel.pdf).
- Rey Marcos, F. (2000). *La enseñanza de idiomas en Japón*. Universidad de Nanzan / Kioto: Kohro-sha.
- Rey Marcos, F. (2004). El español en las universidades japonesas: panorama general 2003. En *Coloquio de la AEPE 31-3-2004*, Nagoya: Universidad de Chukyo.
- Sanz, M., Civit, R. y Rodríguez, S. (Marzo, 2005). The Spiral Effect in the L2 Acquisition Process: a Study of Japanese Native Speakers Learning Spanish. En *5th International Symposium on Bilingualism*, Barcelona.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage (pp. 209-231). En *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)* N° 10 (3), De Gruyter Mouton.

### Perfil del autor

Arturo Varón López es profesor titular de Lengua española en el Departamento de Español de la Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Kanagawa, Yokohama, Japón. Tiene el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), expedido por la Facultad de Filología de la Universidad Nacional a Distancia (UNED), y es licenciado en Filología Hispánica, especialidad de lengua española, por la Universidad de Valencia, España. Su campo de estudio es la adquisición del español como segunda lengua y la interlengua.

### Abstract

This paper focuses on the learning awareness of Japanese students who learn Spanish as a major in a university in Japan. By analyzing their responses to a questionnaire, our aim is to understand their beliefs and intuitions about their learning processes in order to identify not only linguistic and academic needs, but areas of difficulty in the grammar for intermediate level students.

**Keywords**

Interlanguage, SLA, language learning awareness, Spanish as a foreign language, Japanese students

**要旨**

この論文では、スペイン語を第2外国語ではなく専攻として学習する日本人学生の学習に対する意識の調査を目的としている。

学生に対するアンケートの回答を分析することにより、すでに学習した文法の知識が直感的に使用されるようになるプロセスを見出そうとするものである。アンケートの分析から読み取られた情報は、中級レベルの学生が文法を学習する上での難所となる領域を確認し理解するのに役に立つと考えられる。

**キーワード**

中間言語、第二言語習得、意識高揚、外国語としてのスペイン語、日本人の学生

## Apéndice: La encuesta

国籍		
性別		
年齢		
第一言語		
スペイン語を話す知り合いがいる	いいえ	
	はい／誰ですか？	

あなたはスペイン語圏の国に行ったことがありますか？		
いいえ		
はい	どの国ですか？	滞在期間は？

あなたは日本語以外にどの外国語を話しますか？						
学習を始めた順番	言語名	レベル			スペイン語と比べて	
		上級	中級程度	初級程度	簡単	難しい
1						
2						
3						

スペイン語をどのくらいの期間勉強していますか？ それぞれの期間を記入してください	
小学校	
中学校	
高校	
大学	
一般の語学学校	

以下の中から、あなたの考えに一番近いものを1つだけ選んでください	
今まで学習したが、頭に入らない、あまり覚えていない	
私のスペイン語は進歩が見られないが、悪くはない	
覚えた単語の量は増えているが、それ以上ではない	
スペイン語を学習し、だんだん上達していると思う	

あなたはスペイン語圏の国でスペイン語の勉強をしたことがありますか？		
いいえ		
はい	どこの国ですか？	どのくらいの期間ですか？

授業以外でスペイン語を使いますか？	
いいえ	
はい／どこで？どの位？	

現在スペイン語を使用する際のあなたの問題点を3つ挙げてください

なぜ、その問題が解決できないのだと思いますか？ 思いつく理由を書いてください 例：話すときにうまく日本語からスペイン語にできない、スペイン語を実際に使う機会が無い、スペイン語は習得するのが難しすぎる、先生の教え方が悪い、など

あなたがスペイン語の学習で習得できたと思うものは何ですか？ 3つ挙げてください

それはどうやって習得できたのですか？ 学習の具体的な方法を教えてください 例：文法を勉強した、問題を解いた、ネイティブと話した、スペイン語の本などを読んだ、ラジオ、テレビ、映画など

スペイン語学習者にとって、スペイン語圏のネイティブと実際に会話をするとき、どのような間違いが恥ずかしいと思いますか？



<p>あなたは以下の文法の習得についてどう思いますか？レベルを数字で入れてくださいリストにな いものがあれば、空欄に記入してください</p> <p>5:非常に難しい; 4:難しい; 3:普通; 2. 簡単; 1:非常に簡単</p>	
直説法現在	
再帰動詞 (Llamarse, irse... )	
不規則活用	
過去形	
命令法 (Ven, no vengas, venid... )	
接続法現在	
接続法現在の用法	
関係詞 (que, la que, cual, quien... )	
を伴う動詞 (Tener miedo de, casarse con... )	
PorとPara	
他の前置詞 (De, con, desde... )	
代名詞 (Lo, la , le)	
Túか Usted	
Ser と Estar	
Gustar型動詞	
名詞の性	
名詞の数	
不定冠詞と定冠詞 (El, la, los, las, un, una... )	
話法 (Me dijo que era... )	
受身の方法	
発音	
会話	
読解	
作文	
リスニング	

Muchas gracias por contestar.