

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

ENSEÑAR ESPAÑOL EN JAPÓN

メタデータ	言語: spa 出版者: 公開日: 2015-12-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: サンス・ヤグエ, モンセラット, エスカンドン・ゴドイ, アルトゥーロ, ロメロ・ディアス, ファン, ラミレス・ゴメス, ダニア, シビット・イ・コントラ, ロジェー, Sanz Yagüe, Montserrat, Escandón Godoy, Arturo, Romero Díaz, Juan, Ramírez Gómez, Danya, Civit i Contra, Roger メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1994

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



Capítulo 1

¿Por qué esta guía?

Todos los profesores de español que enseñan a hablantes de japonés han notado alguna vez errores en la producción de sus alumnos como los siguientes:

- (1) a. *Además, me **dio** cuenta de la contradicción.
- b. *Compré una manzana y comí **ese**.
- c. ***Se** gusta el chocolate.
- d. *Me **alegré este**./ *Nos **entusiasmamos** el musical.
- e. *El domingo **estaba** en casa todo el día.
- f. *Quiero trabajar en **sushi tienda**.
- g. *Mi iPod es muy ligero pero puedo llevar más de **doscientas músicas**.
- h. *Tener cuidado con los niños porque es **muy peligro**.

Sería una inexactitud científica defender que la mayoría de los errores de los aprendices de L2 se deben a la interferencia de su lengua materna. Las investigaciones de las últimas décadas apuntan a que el proceso de adquisición es creativo y sigue unos pasos razonablemente uniformes en grupos de hablantes de diferentes lenguas maternas. Estas etapas muestran tanto mecanismos universales de adquisición como algunos provocados por la misma estructura de la L2 (*cf.*, por ejemplo, Gass y Selinker 2001). De hecho, algunos de los errores señalados arriba son frecuentes en hablantes de otras lenguas también. Por tanto, ¿por qué esta guía para profesores de español en Japón? ¿No son estos errores comunes a muchos aprendices, sean hablantes de japonés o no? ¿No es lo mismo enseñar español a alumnos japoneses que a estudiantes de otras nacionalidades? Aun admitiendo que existe una base común a todos los aprendices de una lengua, la respuesta es un rotundo no: no es lo mismo. La causa de los errores observados puede variar dependiendo de la L1 del estudiante. Esto lleva a que la duración de las etapas de la secuencia de aprendizaje difiera significativamente en diferentes grupos de estudiantes según su lengua nativa (Fernández 1997, estimaciones del Foreign Service Institute de Estados Unidos¹). Algunos de los errores de (1)

¹El gobierno estadounidense categoriza las lenguas según la dificultad que conllevan para hablantes nativos de inglés y el tiempo estimado que lleva adquirir fluidez en dicha lengua (https://www.nsa.gov/public_info/_files/cryptologic_spectrum/foreign_language.pdf). La primera categoría

aparecen en los primeros estadios de aprendizaje de cualquier persona que estudie español, pero en el caso que nos ocupa, es posible encontrarlos fosilizados después de años de estudio e incluso en personas que, por otra parte, muestran una gran fluidez y conocimiento. Superar con éxito estos errores depende en gran parte de que la enseñanza se oriente en particular a cada grupo de hablantes.

Además de estos hechos, se nos ocurren al menos tres argumentos que justifican la necesidad de este monográfico:

1. Los rasgos y mecanismos lingüísticos que subyacen a las gramáticas se implementan de formas visiblemente distintas en los diferentes idiomas. Todos somos hablantes de alguna lengua, pero desconocemos todas las posibilidades de expresión de cada mecanismo que utilizamos inconscientemente en la nuestra. Cuando la distancia entre las lenguas es grande, como es el caso del español y el japonés, se incrementan los lugares y las estructuras donde el desconocimiento puede llevar a confusión, falta de asimilación y fosilización de errores. La identificación de estos lugares por parte de los profesores, a la que pretendemos contribuir desde estas páginas, permite un diseño de actividades adaptado a esta población que consiga una mayor eficacia del tiempo lectivo.
2. Aunque los procesos de adquisición constan en gran parte de una serie de mecanismos universales y creativos independientes de la lengua materna, se puede afirmar que ciertos métodos de enseñanza aumentan artificialmente la conciencia de las estructuras de la propia lengua y propician una interferencia exacerbada de la misma. El hecho de que el método más extendido en Japón implique una gran dosis de traducción (véase capítulo 2), lleva a los alumnos a una gran dependencia del diccionario y por tanto al empeño de establecer correspondencias exactas entre las palabras o expresiones de las dos lenguas, lo que resulta en numerosos malentendidos sobre el funcionamiento de la gramática. Son los profesores quienes, siendo conscientes de esta tendencia y sobre todo de las diferencias entre las categorías y los rasgos de las dos lenguas, han de guiar al alumno de manera que no incurra en esas correspondencias erróneas (véase capítulos 3 y 4).

(1) incluye aquellas lenguas en las que se puede adquirir fluidez en unas 600 horas (las más fáciles). Las más difíciles (categoría IV y V según otras clasificaciones) se estima que requieren unas 2200 horas de estudio. Pues bien, el español se encuentra en la categoría I, mientras que el japonés está clasificado como categoría V. Aunque estas estimaciones se refieren a los hablantes de inglés y por tanto no tienen que ver con la enseñanza de español directamente, esto nos da una idea de que no es lo mismo enseñar la lengua a un grupo de hablantes que a otro. Sería interesante ver cuáles son las lenguas más difíciles para un hablante nativo de japonés.

3. Los patrones culturales de aprendizaje también sesgan el proceso. La enseñanza de inglés en la educación secundaria en Japón pone un fuerte énfasis en la preparación para el examen de entrada en las universidades del país, donde el inglés ostenta un papel importante (véase capítulo 2). Dado el diseño de este examen, fundamentalmente de respuesta cerrada, se fortalece cierto tipo de ejercicios, lo que favorece unas estrategias de estudio determinadas y eclipsa otras. El sistema de educación japonés es razonablemente homogéneo y permite identificar patrones culturales de aprendizaje y expectativas comunes entre los estudiantes sobre lo que significa aprender una lengua. A menudo observamos que, cuando emprenden el estudio del español, trasladan sus estrategias de aprendizaje del inglés. De nuevo, los profesores deben conocer a fondo la trayectoria y tendencias de los estudiantes japoneses en cada contexto educativo antes de adaptar su método a estos estudiantes.

La realidad es que nuestros estudiantes japoneses, influidos por diversos factores, presentan errores característicos y persistentes y ritmos y procesos especiales de adquisición que no comparten con otros aprendices—que tienen a su vez los suyos propios. Asimismo, muchos profesores nativos de español que se ven abocados a ejercer su profesión en Japón o con alumnos japoneses, desconocen la lengua japonesa, al menos en los primeros estadios de su labor, y tienen problemas para identificar qué partes de la gramática son más complicadas para este grupo de hablantes, qué se oculta tras los errores, por qué algunos de ellos son persistentes a pesar de las explicaciones y por qué a veces tienen la sensación de que los alumnos no participan o no poseen opinión propia. En cuanto a los profesores japoneses de español, creemos que también pueden beneficiarse de un análisis lingüístico en profundidad de las diferencias estructurales entre las dos lenguas, así como de una reflexión sobre las tradiciones sobre las que asientan su método de enseñanza. Por ello nos disponemos a escribir esta guía, con la esperanza de que resulte útil a unos y a otros.

Nuestro objetivo es contribuir a que el profesor maximice sus recursos a través del conocimiento profundo de, por un lado, los estudiantes, y por otro, algunos aspectos de la lengua japonesa. Comenzamos esbozando un retrato informal de los contextos educativos en los que un profesor de español puede verse implicado en Japón, para identificar una serie de actitudes, características y problemas frecuentes en cada uno de estos contextos. Excluimos el caso de los alumnos japoneses que se encuentran en un país hispanohablante estudiando español, pero creemos que la lectura de este

monográfico puede beneficiar también a sus profesores, pues entenderán a sus estudiantes un poco mejor.

Después, explicaremos las características fundamentales del alumnado y la historia de la evolución de los métodos de enseñanza en Japón. Con estas consideraciones, creemos que el profesor puede hacerse una idea razonablemente cabal del alumnado al que se enfrenta. Si el profesor es nuevo en estas tierras, podrá situarse rápidamente, en lugar de experimentar el proceso de ensayo-error en el que muchos de nosotros hemos invertido mucho tiempo. Si lleva unos años ejerciendo su profesión en Japón y está atravesando una de las etapas de desconcierto o cierta rebelión frente al alumnado, experiencias también frecuentes entre los docentes y que a menudo derivan en actitudes condescendientes, esperamos conseguir su reconciliación a través del respeto que da el entendimiento de lo que subyace a la actitud de los aprendices.

Pasamos después a elevar la conciencia metalingüística del profesor con algunas nociones básicas que le iluminen sobre las diferencias gramaticales entre el español y el japonés, tanto en sintaxis (capítulo 3) como en léxico (capítulo 4). Asimismo, proporcionamos algunas recomendaciones prácticas para implementar en clase, cuya eficacia está pendiente de comprobación empírica, pero que nos atrevemos a sugerir para que los profesores puedan comenzar a comprobar si estos cambios en su clase conducen a alguna mejora en el aprendizaje. Creemos que todos los profesores, conozcan o no la lengua japonesa, podrán beneficiarse de las consideraciones lingüísticas con las que explicamos algunos de los errores y de estas recomendaciones prácticas.

Finalmente, en el capítulo 5 abordamos la enseñanza de la escritura en lengua española en Japón desde una perspectiva sociocultural. Consideramos la escritura como una herramienta cultural que media el desarrollo conceptual y la conciencia de las personas. Nos parece que la mejor manera de vencer las diferencias y aprovechar las semejanzas existentes entre el tipo de producción escrita en Japón y aquel de los países hispanohablantes es mediante el desarrollo conceptual de los estudiantes. Este desarrollo se refiere tanto a los conceptos metalingüísticos que regulan la parte más externa del discurso—el género o estilo del discurso—como a los conceptos de las materias que retransmite o recontextualiza la escritura, tales como la antropología, la sociología, la historia, la economía, la ficción, la poesía, etc.

De esta manera, y a lo largo de estas páginas, nos enfrentamos a las tres dificultades fundamentales que hemos identificado en la enseñanza a estudiantes japoneses:

- La tradición de los métodos de enseñanza de lenguas con los que han venido estudiando, que fomentan la necesidad de traducción literal y la dependencia del diccionario, y las limitaciones de tiempo que impone el sistema en el que está inmersa la enseñanza del español (problemas que abordamos en el capítulo 2).
- La falta de comprensión de ciertos rasgos lingüísticos que varían entre el español y el japonés, dos lenguas que utilizan distintos mecanismos para expresar los mismos mensajes (rasgos que describimos en los capítulos 3 y 4).
- Los estilos de argumentación de los estudiantes japoneses, que difieren de las expectativas de los profesores occidentales que enseñan composición, y la posibilidad de utilizar la escritura en una L2 como fuente de desarrollo conceptual (capítulo 5).

En el siguiente capítulo, nuestro objetivo es hacer que el lector comprenda bien dónde se encuentra, quiénes son sus estudiantes y cómo ha sido la experiencia previa de estas personas aprendiendo lenguas (fundamentalmente el inglés). Nuestras investigaciones hasta la fecha afectan a alumnos de edades que van desde la etapa universitaria hasta los mayores de sesenta años, incluyendo algunos de más de ochenta. No hemos realizado todavía ningún estudio relacionado con los alumnos de bachillerato o con niños. Por tanto, esta guía está dirigida fundamentalmente a profesores de español a japoneses adultos. A lo largo de todo el monográfico, procuramos mantener el uso de términos técnicos y referencias en el mínimo posible.

Capítulo 2

La enseñanza del español en Japón:

Contextos, trasfondo pedagógico y social

1. Contextos educativos de la enseñanza de español en Japón

Comenzaremos estas secciones con una descripción impresionista de cuatro contextos educativos que resumen los distintos ámbitos de enseñanza del español como lengua extranjera en Japón. Suponemos que muchos de los lectores de esta guía se identificarán con alguna de las anécdotas o características que reflejamos en estas someras descripciones. Creemos también que esta presentación será igualmente enriquecedora para aquellos que quieran dedicarse a la enseñanza de ELE en este país, puesto que se familiarizarán con los contextos laborales en los que ejercerán su profesión y podrán adecuar mejor sus expectativas y el desarrollo de materiales y técnicas didácticas específicas. A continuación, pasaremos a analizar el trasfondo, la trayectoria y la realidad de los estudiantes, con intención de explicar las razones por las que se producen las situaciones esbozadas en esta sección. No se trata de una descripción exhaustiva ni de carácter sociológico, ya que eso daría para una obra especializada y bastante más extensa que el presente trabajo, sino de presentar un planteamiento esencial sobre cómo los distintos contextos generan ventajas y problemas pedagógicos propios para los profesores. Hemos desechado los detalles que nos parecen menos relevantes y eliminado la gran complejidad que cada contexto concreto pueda plantear. Es, por lo tanto, una depuración imperfecta, pero nos sirve para situar el diálogo que emprenderemos en estas páginas.

No es lo mismo enseñar ELE en una universidad que hacerlo en una academia de idiomas o en uno de los centenares de centros culturales existentes en el país, que reciben por norma general a un alumnado de mayor edad. Las diferencias son notables. Difieren las expectativas de los alumnos, sus habilidades, sus trayectorias educativas, los medios materiales al alcance de docentes y discentes, las motivaciones de unos y otros, el grado de exigencia, la madurez (o inmadurez) de los estudiantes, etc. Incluso dentro del mundo universitario existen una variedad de contextos.

Es importante tener en cuenta que las características institucionales moldean las prácticas pedagógicas. Los estudios realizados por los sociólogos de la educación

demuestran que la pedagogía no se puede estudiar con independencia o a espaldas del contexto institucional (Escandón 2012, Bernstein 2000, Daniels 1995). Acaso el factor más importante que distingue un ambiente universitario de otro sea la división del trabajo que realiza la institución. Cuando se trata de departamentos en los que el español se ofrece como especialidad, el currículo está dividido en asignaturas reconocibles tales como gramática, conversación, expresión escrita, etc., las cuales son impartidas por docentes con un grado mayor o menor de especialización.

De otro lado, los docentes no suelen tener el control de las variables institucionales. Enseñan ELE dentro de un contexto en el que la separación de asignaturas y los objetivos de las mismas son algo dado por la evolución paulatina de las instituciones (*e.g.*, un instituto de lenguas se convierte en una facultad de lenguas extranjeras como consecuencia de una reforma educacional promulgada por el Gobierno), o por decisiones que muchas veces pueden obedecer a criterios económicos o financieros (*e.g.*, crear o cerrar un programa de estudios; aumentar o disminuir el personal docente, etc.). Al momento de compartir experiencias y adelantar posibles soluciones en los congresos de profesores de ELE, los ánimos a menudo se caldean porque las soluciones que se dan para un **ámbito especializado** (es decir, un departamento de español), no se pueden aplicar a uno **no especializado** (o sea, a una enseñanza universitaria donde el español sirve para cumplir un requisito de lengua, pero no es el foco de la carrera).

La necesidad de motivar al alumnado de los profesores que dedican la mayor parte de su tiempo a la enseñanza en un ámbito especializado es muy distinta de aquella de los profesores que imparten clases en ámbitos no especializados. Por lo tanto, los consejos que puedan dar los primeros a los segundos muchas veces no son fácilmente aplicables, puesto que los programas no especializados son mucho menos intensivos. En algunos programas hay un solo profesor que debe enseñar al mismo tiempo gramática, comunicación y cultura una o dos veces por semana. El número de alumnos es otro factor clave. En los cursos de especialidad, la clase suele llegar a tener un máximo de quince o veinte estudiantes, pero en cursos no especializados es normal ver treinta, cuarenta o incluso más alumnos inscritos.

En los congresos de profesores de ELE y especialistas en metodología de la enseñanza-aprendizaje en Japón se ha comenzado, no obstante, a establecer diferencias entre los cursos para los programas en que el español es parte de una licenciatura de aquellos en que solo es una asignatura electiva, aunque sea reglada y conducente a la obtención de créditos. Al primer contexto lo llamaremos **contexto universitario**

especializado. Al segundo, en cambio, lo llamaremos **contexto universitario no especializado**, que incluye la enseñanza de ELE como lengua segunda o tercera, es decir, una situación en la que el español no es parte de las asignaturas clave del programa de estudios.

Hablaremos de dos contextos más: el de las **academias de idiomas y cursos de capacitación en empresas** y, por último, el de los **centros culturales**.

1.1 Contexto universitario especializado

En este contexto el curso suele estar dividido en dos tipos de asignaturas fundamentales: gramática y conversación. La primera, a cargo de un profesor japonés y la segunda, de un profesor nativo hispanohablante. Además, el programa incluye asignaturas de todo tipo, como composición, lectura, cursos especializados de literatura, lingüística o cultura, etc. Nos centraremos aquí en las clases de gramática y conversación.

Veamos primero lo que ocurre en la clase de gramática. El profesor explica las nociones básicas de la gramática española en japonés basándose en un libro que contiene apuntes acerca de las partes de la oración (artículos, nombres, adjetivos, verbos, etc.), según una secuencia que ya es tradicional en los libros de texto que se publican en el país y que nos recuerda a los manuales de latín que se empleaban en los colegios de España e Hispanoamérica. Los estudiantes prestan atención, pero algunos desconocen por qué tienen que aprender un sistema tan complicado y esquemático. Para muchos de ellos, es la primera vez que oyen hablar de nociones tales como determinado e indeterminado, regular e irregular, pretérito indefinido e imperfecto, etc. (volveremos a este tema de los conceptos técnicos en los capítulos 3 y 4). Los alumnos no hacen muchas preguntas. A continuación, el profesor pide a los estudiantes que realicen los ejercicios escritos contenidos en el libro o en impresos provenientes de otros libros de ejercicios gramaticales. Se trata de ejercicios estructurales en los cuales tienen que rellenar huecos o en algunos casos traducir al japonés oraciones en español. Los alumnos comienzan a hacer estos ejercicios consultando un diccionario electrónico. El avance es lento. Hay muchas palabras que no conocen y tienen que buscarlas en el diccionario. Con mucha frecuencia, los estudiantes no leen todas las acepciones de una voz en el diccionario. Tras un largo proceso que en muchos casos se basa en el ensayo y error, los alumnos parecen completar con competencia los ejercicios y traducir las oraciones. Sienten una cierta satisfacción y una sensación de control del material. El

profesor asume que están aprendiendo la gramática, que el método funciona, que los estudiantes han entendido la materia.

Entremos ahora en la clase de conversación. El profesor (con frecuencia nativo de español), diseña actividades del tipo que implementaría en cualquier otro país: tareas en las que se requiere dar una opinión, juegos de rol, debates, creación de diálogos basándose en alguna situación propuesta, etc. Al menos en los primeros días de clase, los alumnos parecen no entrar en el juego, muestran resistencia y no reflejan el entusiasmo que el profesor espera ante sus entretenidas tareas. Cuando por fin hablan, tardan tiempo en formular una oración. Muchos de los alumnos, fuera del ámbito del ejercicio estructural escrito o de la traducción al español con el diccionario electrónico en la mesa de trabajo, son incapaces de conjugar correctamente los verbos que *han aprendido* o formular oraciones con la debida propiedad y rapidez. Poco a poco, las expectativas y los objetivos del profesor se transforman y este agradece aliviado cualquier intervención de un estudiante. Tras unas semanas, el profesor queda satisfecho si lo que consigue es que los estudiantes expresen algún tipo de emoción positiva por medio de sonrisas o risas, como si el objetivo principal de la clase hubiese sido conseguir un ambiente distendido, en lugar del avance en el dominio de la lengua. Por cierto, el profesor pierde de vista que algunas veces las risas responden a técnicas de reparación de intentos fallidos, ya que en muchas culturas la risa tiene esta connotación.

Aunque los alumnos muestran errores estructurales de concordancia, falta de artículos, etc., el profesor acaba convirtiéndose en una suerte de telepata que entiende lo que los estudiantes quieren decir y que rellena lo que falta. Se genera una especie de dialecto en la clase en el que el profesor comprende incondicionalmente cualquier expresión, aunque venga en lenguaje *pidgin*, y considera un éxito una clase en la que haya habido algún tipo de participación. Los siguientes diálogos ejemplifican esto.

- (1) Profesor (en un ejercicio en el que varios personajes están en un crucero y los alumnos asumen uno de los personajes para la conversación): ¿Por qué estás en este crucero?

Estudiante: Hmmm... Vacaciones.

Profesor: ¡Ah, muy bien! Estás de vacaciones. ¿Y tú? (dirigiéndose a otro alumno, rellenando él una respuesta que carecía de gramática y sin incidir más en el tema)

- (2) Profesor (a un alumno que siempre llega tarde a clase): Has vuelto a llegar tarde.

Alumno: Perdón. Hoy no está mi falta. El bus está tarde.

Profesor: Vaya, por una vez no tienes la culpa (sin dar importancia al hecho de que el alumno ha usado un anglicismo con un verbo erróneo, que en un contexto real no se entendería).

Con tal de no romper el flujo de la comunicación, corrige solo muy de vez en cuando. Cuando pregunta a los estudiantes si entienden, todos ellos asienten, y se produce el espejismo que desea el profesor, pero que no es más que otra pauta comunicativa que no sabe interpretar: los alumnos asienten siempre, aunque no hayan entendido.

1.2 Contexto universitario no especializado

Como hemos indicado arriba, esta es la situación más común en una universidad: las universidades japonesas imponen un requisito de lengua que el alumno debe cumplir durante dos años y una de las opciones es el español. En algunos casos, las clases engloban las cuatro destrezas, y el mismo profesor (japonés), enseña todas las sesiones, pero a menudo existe la enseñanza compartida, en la que un profesor japonés imparte una sesión semanal de gramática y un profesor nativo se hace cargo de la correspondiente sesión semanal, al mismo grupo, pero enfocada a la práctica oral.

En esta situación se solapan a menudo los roles de ambos profesores, aunque muchas de las cosas que hemos explicado en la sección anterior se aplican también a este caso. En la clase del profesor nativo, el estudiante se toma mucho tiempo para producir una oración (o no sabe hacerlo). El profesor se siente entonces obligado a explicar asuntos teóricos, primero, por la incomodidad que sentimos los hispanohablantes frente al silencio, y segundo, porque piensa que si los estudiantes no entienden la teoría, no puede avanzar en su clase. El profesor de gramática, por su parte, a veces acaba hablando de cultura (*i.e.*, de elementos culturales ligeros, interesantes y fáciles de entender), para motivar a los estudiantes captando su atención. El estudiante acaba desconociendo la distinción entre el discurso gramatical y el comunicativo. El resultado obtenido a lo largo de dos años de estudio es, para algunas personas, cercano a nulo, pues consiguen adquirir algunas palabras sueltas, pero sus oraciones, con algunas honrosas excepciones, casi siempre son deficitarias.

1.3 Academias de idiomas y cursos de capacitación en empresas

Una gran cantidad de profesores de español ejercen su labor en academias privadas de idiomas. En este contexto, el alumno (y el jefe) dan órdenes y marcan las pautas que

debe seguir el profesor. El estudiante, en el ejercicio de su *derecho* como cliente, exige al profesor cierto tipo de enfoque o de prácticas, con argumentos como «a mí me gusta conocer la gramática» o «yo lo que quiero es aprender a manejarme en un viaje» y, para sorpresa del profesor que se inicia en este contexto, el jefe da la razón incondicionalmente al estudiante. El profesor que enseña grupos observa una gran variedad de niveles y motivaciones entre los estudiantes, y experimenta una rotación constante del alumnado. Cuando se ha acostumbrado a un grupo o a un alumno, este cambia o desaparece.

Al contrario de lo que ocurre con los universitarios, algunos alumnos hacen preguntas incesantemente, que a veces rayan en lo extravagante. El profesor a menudo puede verse sorprendido por preguntas sobre sutilezas gramaticales, que en ocasiones poseen la intención oculta de medir su conocimiento, puesto que el alumno ya sabe o intuye la respuesta. De esta forma quedan expuestas las carencias del profesor y el alumno ejerce su función como cliente exigente tratando de medir la calidad del docente.

Al mismo tiempo, los alumnos muestran un interés por el profesor que roza la fascinación por lo exótico. Tratan de incluirle en su vida social, lo que puede hacer que el profesor se vea desbordado por invitaciones a barbacoas, fiestas, *picnics* y demás eventos.

1.4 Centros culturales

El ciudadano japonés considera la enseñanza y el aprendizaje de cualquier habilidad como parte de las actividades de tiempo libre a las que dedicar sus fines de semana. Existen varios centros culturales en todos los barrios, y muchos de ellos ofrecen cursos de lenguas extranjeras. El profesor encuentra un grupo heterogéneo de sonrientes estudiantes, y al poco tiempo se da cuenta de que la seriedad de su compromiso con el estudio es sin duda menor que el interés que despierta el profesor como elemento exótico de culto. Con el paso del tiempo, se da cuenta de que el curso se ha presentado como «Español fácil». El profesor empieza a constatar que la motivación principal para asistir a estos centros no es aprender español, sino socializar, o incluso buscar una excusa para estar fuera de casa un sábado o realizar una actividad intelectual para mantener la mente activa. Se transforma poco a poco en un profesor «brain trainer» o en un animador que enseña a sus alumnos a brindar en español entre risas en los encuentros sociales posteriores a las clases.

2. ¿Quiénes son los estudiantes?

Hemos descrito algunas de las situaciones en las que se puede ver implicado un profesor de español en Japón, haciendo hincapié en algunas de las características que se repiten en las aulas, pero, ¿quiénes son los alumnos de estas clases y por qué se producen estas situaciones? Como hemos indicado más arriba, solo desde el respeto al estudiante se puede generar una enseñanza de calidad. Sin embargo, no es infrecuente oír comentarios un tanto condescendientes entre los profesores, tanto japoneses como extranjeros, sobre el alumnado. Los profesores japoneses a veces muestran expectativas poco ambiciosas sobre la capacidad de sus estudiantes. Por su parte, algunos nativos hispanohablantes llegan a juzgar despectivamente a los alumnos como incapaces de dar una opinión o incluso de poseerla. A continuación, pasamos a explicar en lo posible la verdadera naturaleza de estos estudiantes.

2.1 Estudiantes en un contexto universitario especializado

En este contexto educativo encontramos adultos jóvenes de 18 a 23 años aproximadamente. Estos estudiantes han elegido el español *como carrera*, es decir, estudian español por opción profesional, por lo tanto, es posible decir que, al menos en una primera instancia, son alumnos muy motivados (sobre la naturaleza de la motivación, sin embargo, véase más abajo). Además—dependiendo de la universidad—, los estudiantes de español como especialidad han alcanzado por lo general un nivel relativamente alto en inglés en la escuela secundaria. Todo esto sugiere que estos estudiantes tienen una aptitud e interés particulares hacia las lenguas extranjeras.

Por otro lado, si bien prácticamente todos los alumnos consideran vital la obtención de un diploma universitario para su vida profesional, también es un secreto a voces en esta sociedad que la universidad es una etapa en la que los japoneses tienden a relajarse, donde dan prioridad a la interacción social y a la participación en actividades extracurriculares (aunque en los últimos años esto ha cambiado algo debido a la crisis financiera en la que se ha visto sumido el país durante décadas). De ahí el dicho *Daigakusei-wa jinsei-no natsuyasumi* («La época de universidad son las vacaciones de verano de la vida»). De esta manera, no es poco común que muchos estudiantes tengan numerosas asignaturas, algún trabajo a medio tiempo y que participen además en una serie de *clubs* o círculos—y los hay de todos los tipos, desde clubes deportivos, pasando por los de artes marciales, hasta los clubes de lectura de manga o cocina—. Esto tiene efectos importantes sobre la cantidad de tiempo que pueden dedicar a

estudiar o hacer tareas, por ejemplo. De hecho, muchos profesores comentan lo reacios y poco comprometidos que parecen los estudiantes con respecto a actividades que deben llevarse a cabo fuera de la hora de clase. En otras palabras, la motivación a la que aludíamos arriba no se traduce en un compromiso con la materia. Este fenómeno se observa de manera más acentuada entre alumnos de tercer y cuarto año, quienes además se encuentran en la etapa de *shūshoku katsudō* («búsqueda de empleo»). La búsqueda de empleo en tercer y cuarto año es tradicional en las universidades japonesas; los estudiantes asisten a una serie de reuniones y entrevistas que, de ser exitosas, asegurarán un trabajo en una compañía tras la graduación. Esta es una etapa importante en el sistema social japonés y son muy pocos los estudiantes que no atraviesan por este proceso durante sus estudios.

Ahora, si bien encontrar un empleo antes de la graduación da un gran sentimiento de alivio y estabilidad a estudiantes y padres, también puede tener efectos negativos en el ámbito académico. No suelen recuperarse las horas empleadas en la búsqueda de trabajo, con lo cual muchos estudiantes comienzan a distanciarse de las clases o adoptan una actitud menos sistemática respecto al cumplimiento de los deberes académicos. Asimismo, una vez que el estudiante ha encontrado un trabajo, si este no tiene relación con el español—como sucede en la mayoría de los casos—, muchos estudiantes se desmotivan en el aprendizaje de la lengua, ya que sienten que esta no les servirá en su carrera profesional.

Con respecto a la experiencia educativa de los estudiantes, sería posible señalar que la mayoría ha sido expuesta al estudio de lenguas extranjeras en la escuela secundaria bajo los sistemas que describiremos en la siguiente sección (*yakudoku*—o método gramática-traducción vernáculo—, estructuralistas, unidireccionales, uso de la L1, etc.). Afirmamos esto a modo general, puesto que hay muchas escuelas—particularmente privadas—en las que se ha innovado en la implementación de programas. Como señalamos anteriormente, si los individuos que deciden estudiar español como especialidad lo hacen en parte porque tienen mayores habilidades lingüísticas o interés en las lenguas extranjeras, es posible que hayan abordado la educación del inglés también de una manera más activa o que hayan tenido una enseñanza más avanzada. En cualquier caso, la mayoría de ellos son personas altamente cualificadas: tocan instrumentos musicales, ejercen un oficio remunerado a tiempo parcial, practican deporte, participan en actividades de voluntariado, y muchos de ellos han viajado e incluso permanecido algún tiempo en el extranjero. Comparados con los universitarios de otros países, su formación debería ser digna de respeto. Su capacidad

para el estudio es incuestionable, aunque las circunstancias que les rodean no sean inductoras de una actividad intelectual intensa ni de un estudio serio por los factores que hemos mencionado.

En cuanto a la motivación para cursar estudios superiores en español a la que aludíamos arriba, cabe resaltar que, según el Observatorio de la Lengua Española del Instituto Cervantes de Tokio, un porcentaje alto de los que eligen esta carrera lo hacen por motivos que a los occidentales nos resultan triviales e insuficientes como justificación para emprender un estudio universitario. Así, muchos afirman que lo estudian porque les gusta el fútbol, el flamenco o la arquitectura (Omori 2012, Ugarte Farrerons 2012). Esto puede explicar la falta de compromiso serio de muchos de los estudiantes con el estudio.

2.2 Estudiantes en un contexto universitario no especializado

Los alumnos que aprenden español en contextos universitarios no especializados provienen de diversas facultades y con frecuencia requieren los créditos de una lengua extranjera para poder graduarse. Esto quiere decir que, primero, si bien muchos estudiantes pueden tener un interés genuino en el español como lengua o como instrumento profesional para el futuro, muchos asisten a la clase por una motivación instrumental: solo para obtener el crédito, es decir, sin tener interés o habilidades para aprender lenguas extranjeras, sin un interés en el español en particular (*i.e.*, asisten solo porque no hubo plazas suficientes en las clases de otros idiomas), o bien, con un interés de tipo más bien superficial como el que hemos comentado más arriba (*e.g.* «soy seguidor de la Liga Española», «soy fan del Barcelona»). Este aspecto motivacional es importante, ya que determina el tono de la clase. Además, a menudo crea una brecha entre los objetivos teóricos del curso y las expectativas que los profesores pueden establecer en la práctica. El bajo o variable interés en la clase puede verse acentuado también en alumnos de tercer y cuarto año debido a la búsqueda de empleo y la dedicación que esta conlleva.

En relación con el tiempo dedicado al estudio del español fuera de clase, estos estudiantes presentan una situación similar a la de sus pares que estudian español en contextos especializados: tienen numerosas asignaturas, trabajos a tiempo parcial y participan en varios *clubs*. Esto reduce el tiempo que pueden dedicar a tareas, estudiar en casa, repasar, etc., lo que sumado a la baja motivación visible en muchos de ellos y a la falta de esfuerzo generalizada, hace muy difícil avanzar en la clase. La ausencia de un progreso visible—o al menos, la lentitud de este progreso—se ve acentuada por el

hecho de que el español es solo una entre un gran número de asignaturas que no guardan ninguna relación con el aprendizaje de dicha lengua. Esto es diferente al caso de los alumnos de contextos especializados, quienes, si bien pueden no tener tiempo para repasar los contenidos, están inmersos constantemente en el estudio del español porque muchas de las asignaturas que cursan se relacionan con este tema.

Con respecto a la experiencia educativa de los estudiantes, el panorama se dificulta un poco. La mayoría probablemente ha estudiado lenguas extranjeras en la escuela secundaria bajo el *yakudoku* y métodos estructuralistas (véase subapartado 3 más abajo). Más allá de que algunos estudiantes hayan contado con una educación más comunicativa, el hecho de que los aprendices en estos contextos hayan elegido especialidades no relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, diversifica los niveles de aptitud para la adquisición de una L2 presentes en el aula. Es importante señalar que hay estudiantes en universidades de estudios extranjeros—o idiomas—que estudian ruso como especialidad, por ejemplo, y que toman español como segunda lengua. Estos estudiantes tienen una o dos clases de español a la semana, pero aún así presentan una mejor disposición y una mayor habilidad para aprender lenguas extranjeras que los estudiantes de carreras no relacionadas con los idiomas. En otras palabras, están en el medio del continuo y muestran características de un grupo y de otro. Otros, que pertenecen a facultades de Economía, Derecho, etc., tienen menos relación con las lenguas y puede que carezcan de una mínima aptitud o interés.

2.3 Estudiantes de academias privadas de idiomas

A este nivel se observan estudiantes de todas las edades, particularmente adultos ya graduados de la universidad, quienes por diferentes motivos han decidido estudiar español. Entre dichas motivaciones se observa la necesidad del español como herramienta para el trabajo, un viaje, el deseo de mantener un nivel de español después de haberlo estudiado en el pasado o de haber vivido en un país de habla hispana por razones laborales, etc.

Como ya mencionamos, uno de los aspectos más relevantes de este tipo de contexto educativo es la visión del estudiante como cliente, del profesor como proveedor de un servicio, y de la educación como un bien de consumo. Esto provoca una serie de situaciones a las que un profesor de español puede enfrentarse. En primer lugar, sin poner en duda que el objetivo es que los estudiantes aprendan, las academias privadas tienen como meta mantenerse solventes. Esto implica que deben procurar que el cliente haga uso de sus servicios por un tiempo lo más prolongado posible y que en

ciertos momentos necesiten transigir en algunos aspectos para que la academia sea rentable. Parte de estas negociaciones incluye ofrecerle al cliente lo que él requiera como parte del servicio—dentro de lo razonable—. De esta manera, incluso si el estudiante tiene concepciones erradas con respecto a la mejor manera de aprender español, el profesor se ve restringido por estos requerimientos, puesto que no tiene el mismo nivel de autoridad que tiene un profesor en una universidad o escuela secundaria.

Otros problemas que se observan—probablemente derivados del anterior—es que en las escuelas privadas, debido a que la educación es considerada un bien o servicio de consumo, muchos estudiantes se inscriben en un centro, estudian allí un tiempo y luego se cambian a otro, en una constante búsqueda del producto perfecto que satisfaga sus necesidades. Conviene resaltar que el consumidor japonés es uno de los más exigentes del mundo. Incluso los profesores altamente cualificados y competentes tienen problemas para conservar a sus estudiantes. A este respecto es importante señalar que muchas academias privadas contratan como profesores a individuos nativos que no necesariamente tienen formación como profesores, pero, como decimos, la falta de cualificaciones en un profesor no tiene por qué ser el motivo del abandono del estudiante. Los estudiantes adultos parecen tener claras expectativas con respecto a cómo aprender y por cuánto tiempo (Alvarado Cantero 2008). Estas expectativas pueden estar basadas en información errónea u obsoleta. No obstante, si sus expectativas no se ven cumplidas, es probable que el estudiante deje la clase y se cambie a otra academia o a otro profesor, sin considerar, primero, que su profesor probablemente tiene un mayor conocimiento de cómo se aprende y cuánto tiempo toma el aprendizaje de una lengua, y segundo, que el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y complejo, afectado por muchísimas variables y en el que el esfuerzo y la paciencia son esenciales. No es bajo ningún concepto un producto que puede obtenerse en un tiempo reducido y sin esfuerzo, aunque la tendencia a utilizar técnicas de *marketing* incluso en lo que concierne a la educación lleva al uso de expresiones en las que se insinúa que las lenguas son fáciles y su adquisición puede ser rápida. Esta rotación de estudiantes da lugar a la figura del eterno principiante y al fenómeno editorial de que la mayoría de los libros de texto disponibles en el mercado no pasen de un nivel inicial.

Por otro lado, los individuos que asisten a academias de lenguas tienen diversas experiencias educativas. Si bien muchos han estudiado lenguas solo en su país en contextos formales, otros han estudiado con métodos más comunicativos o han vivido

en el extranjero. Esto conlleva mayor variabilidad con respecto a los métodos con los cuales los estudiantes pueden sentirse cómodos, lo que no es necesariamente un problema, ya que las clases en academias son relativamente pequeñas (máximo cuatro o cinco personas). Esta excelente ratio profesor-estudiante permite al profesor conocer mejor a sus alumnos, tener una relación más cercana y determinar con mayor facilidad cuáles son las necesidades de cada uno desde un punto de vista metodológico.

En suma, los profesores de academias de lenguas se ven restringidos con respecto a lo que pueden exigir de sus estudiantes, ya que tienen generalmente un bajo nivel de autoridad. Por otro lado, el menor número de estudiantes por clase le permite definir con mayor exactitud las técnicas necesarias para su avance. Sin embargo, aun así, el hecho de que las academias de lenguas sean concebidas como un negocio hace que la educación en sí sea vista como un producto. De esta manera, los profesores se transforman en vendedores y—dependiendo del ambiente laboral, por supuesto—deben sacrificar nociones fundamentales de la enseñanza de una lengua extranjera en pos de mantener contento al cliente.

2.4 Estudiantes de centros culturales

Como hemos dicho, en Japón existe una gran cantidad de centros comunitarios y culturales en los que se imparten clases de lenguas extranjeras. Dependiendo del costo de las clases, la ubicación del centro y las restricciones impuestas por el mismo desde el punto de vista financiero, una clase de español en un centro cultural puede contar con cinco a treinta estudiantes de diversas características.

Si bien en estos centros se observa la presencia de adultos de todas las edades, debido al envejecimiento de la población, asisten muchísimos adultos mayores. La experiencia y requerimientos heterogéneos de los alumnos dificultan la planificación e implementación de clases: por ejemplo, dependiendo de la edad—tal vez uno de los rasgos más significativos—los estudiantes habrán sido expuestos a diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, estarán atravesando por diferentes etapas de desarrollo psicológico, tendrán preocupaciones diversas y distinta disponibilidad de tiempo, etc. También, a diferencia de lo que ocurre en las universidades, donde existe un filtro (exámenes para el ingreso a la universidad) que unifica las características intelectuales presentes en el aula, los centros culturales carecen de pruebas de aptitud o selección; además, generalmente, los estudiantes son libres de inscribirse en cualquier clase de español, *i.e.*, de cualquier nivel. En teoría, los estudiantes deberían inscribirse en las clases más ajustadas a su nivel, pero de hecho, aquellos que desean apuntarse en

más clases, muchas de ellas por encima de sus posibilidades, pueden hacerlo sin que la oficina del centro ponga reparos. Primero, porque el centro debe financiarse, y segundo, porque la mayoría de estos centros no cuenta con un sistema para constatar el nivel de los estudiantes. Esto genera aún más dificultades a la hora de planificar las clases.

Por otro lado, la atmósfera general de las clases de español en centros comunitarios o culturales es relajada. En otras palabras, estas clases responden a la necesidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje a la comunidad más allá del ambiente universitario. Sin embargo, debido a que no se la considera una educación formal, los profesores ven disminuido el nivel de exigencia que pueden pedir a sus estudiantes. Los alumnos que trabajan presentan más restricciones en relación al tiempo que pueden dedicar al estudio del español. Asimismo, los profesores suelen poseer bajas expectativas en relación con las capacidades reales de adultos mayores de alcanzar altos niveles de dominio de la L2 (Ramírez Gómez 2014, 2015). Esto lleva a los centros culturales—y a muchos profesores—a considerar el aprendizaje de una lengua como una actividad recreativa, que debiera proveer al estudiante de una oportunidad de socialización y de entretenimiento, y solo si es posible, de aprendizaje.

Las consecuencias más importantes son dos: primero, como ya hemos mencionado, surge la imagen del profesor-animador, quien debe entretener de alguna manera a sus estudiantes. Hay profesores que, por asuntos de personalidad, son excelentes en esto y logran el objetivo del centro y de los estudiantes en el aula. Pero una situación de esta naturaleza segrega de los centros culturales a profesores que no se sienten cómodos en ese papel. Aunque es bien sabido que el interés del estudiante en los contenidos de la clase es fundamental para mantener su motivación y compromiso, eso no implica que el profesor deba cumplir funciones recreativas en la clase. Es muy diferente mantener a los alumnos motivados mediante el uso de técnicas participativas e interesantes desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, y que los profesores deban transformarse en el foco de atención y mantener a los estudiantes entretenidos.

Por otro lado, el segundo efecto de considerar las clases de lenguas extranjeras como una actividad de ocio es que, si bien los estudiantes asumen un compromiso con respecto a su propio aprendizaje, la naturaleza libre de los cursos les hace pensar que las clases deberían ser fáciles y con pocas exigencias, que no deberían quitarles tiempo ni pedirles mucho esfuerzo. Esto es patente entre adultos mayores, cuyo esfuerzo para aprender una lengua extranjera depende también de sus ideas y prejuicios con respecto a sus propias capacidades de aprendizaje. Muchos adultos mayores exhiben una actitud

un tanto pesimista, basada en generalizaciones sociales con respecto al envejecimiento (véase Ramírez Gómez 2015). Esta actitud les lleva a enfrentar el aprendizaje de una lengua extranjera con pocas expectativas y con ideas como «por mucho que me esfuerce, no podré aprender mucho porque ya estoy viejo» o «probablemente no hablaré nunca bien español, pero al menos lo pasaré bien en clase». Cabe señalar que estas ideas se basan en estereotipos y no se fundan en evidencia empírica alguna; son más bien el fruto de ideas preconcebidas y visiones negativas sobre el envejecimiento.

En resumen, el panorama de los centros culturales es también bastante variopinto y complejo: aparte del número de estudiantes, el nivel académico, la trayectoria educativa de los alumnos, así como su actitud psicológica hacia el aprendizaje y la dedicación fuera del aula, son todos factores que contribuyen a conformar contextos disímiles. Estas dificultades, y la concepción del aprendizaje de lenguas extranjeras como una actividad recreativa, hacen que las exigencias que el profesor puede imponer sobre los estudiantes sean relativamente bajas. Más aún, estas nociones son aceptadas también por los estudiantes, quienes esperan recibir en este contexto educacional clases que les permitan algún contacto con el español, conocer gente y pasar el rato, pero no clases que exijan mucho tiempo fuera del aula, que aborden ejercicios o temas muy complejos y que requieran más que un esfuerzo moderado. Estas ideas no son solo asumidas por los estudiantes en estos centros, sino también llegan a ser la concepción general de los mismos profesores, quienes reducen el nivel de exigencia general.

Es necesario aclarar dos puntos: primero, no pretendemos con estas afirmaciones— bajo ningún concepto—denostar la labor de los profesores en los centros comunitarios. Las características de estos centros están establecidas y los profesores trabajan dentro de sus posibilidades. Segundo, no queremos decir con esto que los estudiantes no deseen aprender o no estén dispuestos a esforzarse. Más bien es el contexto educativo el que los lleva a hacer asunciones y trazar ciertas expectativas. Los mismos estudiantes, en otros contextos, pueden mostrar un alto nivel de compromiso, participación y conformidad con los requerimientos del profesor.

3. Tendencias históricas en la enseñanza del español en Japón

Con el fin de comprender el origen de algunas de las problemáticas más visibles en el aula, en esta sección discutimos los aspectos más importantes del desarrollo histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón. Las políticas de educación de lenguas extranjeras han influido profundamente en la evolución de los métodos de enseñanza empleados en este país. De hecho, es posible afirmar que, más aun que los avances en

el mismo ámbito de la lingüística aplicada, han sido estas políticas las que han forjado la realidad educativa en las que nos vemos inmersos hoy.

Una de las primeras—y más populares—técnicas de enseñanza en Japón fue el llamado *yakudoku* ("traducción-lectura"), empleada hasta finales del siglo XIX, al menos oficialmente. Este método consiste en la traducción de textos de la L2 a la L1 y es frecuentemente asociado al método de gramática-traducción (Hino 1988), a pesar de que presenta algunas diferencias relevantes con este último. Por un lado, ambos métodos se yerguen sobre traducción y explicaciones gramaticales y buscan desarrollar competencia lectora (véase Brown 1993). En el aula, el instructor usa la L1 de los estudiantes e implementa actividades de traducción y memorización de listas de unidades léxicas. Por otro lado, la mayor diferencia entre estos métodos es que el material traducido por medio del *yakudoku* incluye textos relativamente largos, mientras que el método gramática-traducción emplea oraciones desconectadas y diálogos (Hino 1988). Esto tiene importancia particularmente a nivel curricular, puesto que si bien los temas lingüísticos (léxico y sintaxis) del método gramática-traducción se organizan generalmente de acuerdo a su nivel de complejidad y relevancia en el discurso, el orden en que se abordan los temas lingüísticos mediante el *yakudoku* responde más bien al orden en el que estos aparecen en el texto a traducir. Por esta y otras razones (*e.g.*, la traducción inmediata a la L1 impide la comprensión en la L2 y ralentiza la velocidad lectora del estudiante; este método pone nulo énfasis en la producción), el método *yakudoku* ha sido muy criticado (Fujimoto-Adamson 2006, Hino 1988, Smith e Imura 2004).

A pesar de sus problemas y de las reformas a las políticas gubernamentales de educación en Japón que se realizaron en las décadas venideras, con el tiempo el *yakudoku* fue adquiriendo estatus de tradición. Esto, sumado al bajo nivel de dominio oral que el método requiere de los profesores y al foco en gramática y lectura de los exámenes de inglés para el ingreso a la universidad, llevó a la prevalencia de este método en la escuela secundaria a pesar de las reformas gubernamentales y también a su adopción en las universidades de la época (Tatsuki 2014).

El español, por su parte, aparece como oferta educativa de las universidades japonesas en el año 1890 (Sunden 2010). Asimismo, en esta época se publicaron algunos diccionarios y libros para aprender conversación en español, como por ejemplo *Supanische Kaiwa*, de C. Yñigo (1897; véanse referencias en Carranza y Martínez 2007), el cual incluía listas de vocabulario. Con respecto a los métodos utilizados a nivel universitario, estos eran también de tipo unidireccional (*i.e.*, del profesor a los

estudiantes) y con un foco en la gramática y vocabulario. Durante esos años se empleó el método Cortina, ideado primeramente como un método de estudio autónomo en el hogar, y cuyos libros de texto contenían explicaciones gramaticales, de vocabulario, morfología y también ejercicios escritos de gramática (véase Cortina 1899). Este método se introdujo en el aula sin mayores alteraciones de foco; y mientras los profesores japoneses utilizaban el japonés en sus clases, los nativos de español empleaban el inglés. El uso de esta metodología se prolongó por algunas décadas, hasta el estallido de la guerra, momento en que se abolió la enseñanza de lenguas extranjeras.

Ahora bien, desde antes de la Segunda Guerra Mundial, la urgente necesidad de crear profesionales competentes en lenguas extranjeras dio inicio a la modificación de las políticas de educación y a la importación de nuevos métodos de Occidente. Estos métodos se basaron en las teorías lingüísticas imperantes en esos años e incluyeron el método de serie, creado por François Gouin y traído a Japón por Howard Swan, y el método oral, ideado e implementado por Harold E. Palmer en 1922. Ambos métodos se enfocaban en el lenguaje hablado e involucraban la enseñanza intensiva, directa (sin traducción) y conceptual (sin explicaciones de gramática) de oraciones. Las actividades se basaban en la interacción oral y espontánea, el uso exclusivo de la L2, la imitación, la memorización de vocabulario y frases cotidianas mediante el uso de apoyo visual y la asociación de ideas. Además, se empleaban ejercicios estructurales de pregunta-respuesta, se le daba gran énfasis a la pronunciación y gramática correctas y no se promovía el uso de lenguaje escrito en las primeras etapas de aprendizaje (Brown 1993, Yonekura 1984).

A pesar de todos sus esfuerzos, Palmer no logró reformar los hábitos arraigados en los círculos educativos y su trabajo perdió paulatinamente popularidad una vez que abandonó Japón en 1936. Sin embargo, aun después de concluido el periodo de abolición de la enseñanza de lenguas extranjeras durante la guerra, iniciativa promovida por grupos nacionalistas, algunos profesores alcanzaron a adoptar ciertas técnicas del método oral, en conjunto con métodos de traducción e instrucción de gramática (inspirados en el *yakudoku*).

Otro académico que intentó implementar reformas educativas en Japón fue Charles C. Fries, quien instauró el llamado enfoque oral. Este método mostraba similitudes con el método audio-lingual (AL) surgido en Estados Unidos, el cual se guiaba por parámetros estructuralistas y conductistas. El método AL descartaba el uso de explicaciones de gramática y traducciones e impulsaba la interacción oral—específicamente, la pronunciación—por medio de ejercicios estructurales orales,

imitación y conversación. En el enfoque oral, se presentan los contenidos en forma de diálogo, las estructuras gramaticales se enseñan basándose en el análisis contrastivo y los ejercicios estructurales, y prácticamente no hay explicaciones. Además, se ofrece el vocabulario de manera limitada y en contexto; se usan mecanismos audiovisuales; casi no se usa la L1; se refuerza la precisión y se evitan los errores (Brown 1993). Debido a una serie de restricciones (el foco de los exámenes de entrada a la universidad, por ejemplo), en la práctica, el enfoque oral no se implementó de manera completa y cuando el método AL perdió popularidad en Occidente, el enfoque oral también fue desechado en Japón. No obstante, el uso de ejercicios estructurales y de repetición de patrones se había masificado en Japón y continuó a pesar de la mínima atención otorgada a la destreza oral a partir de ese momento y hasta fines de los años 80 (Fujimoto-Adamson 2006, Smith e Imaura 2010).

En 1989, el Ministerio de Educación renovó el currículo del Curso de Estudio de educación de lenguas extranjeras y le aplicó un enfoque comunicativo (EC). Este método asume que el estudiante se beneficia más de la comunicación auténtica que de explicaciones gramaticales, y que estas—y la traducción—son necesarias solo en tanto contribuyen a lograr un desempeño satisfactorio en contextos de la vida real. En el EC existe un énfasis en la interacción en la L2, el uso de textos lo más auténticos posible y una conexión entre el lenguaje del aula con las experiencias de los estudiantes y las actividades fuera del aula (Savignon 1989, Nunan 1991, véanse referencias en Nakatsunaga 2008). A pesar de los esfuerzos del gobierno japonés, este enfoque no se adoptó de manera masiva, primero porque iba en contra de las características del sistema educativo y del examen de entrada a la universidad, y además porque no se complementó con materiales probados empíricamente ni se dio un papel claro a los profesores nativos de la L2 que formaron parte del entonces incipiente programa JET. Este Curso de Estudio fue mejorado en 2003 por medio del Plan de Acción (*Action Plan*), y luego también en el año 2008. Las nuevas reformas dieron más libertad al maestro de inglés y elevaron las exigencias y requisitos profesionales para convertirse en uno. Sin embargo, en la práctica, la modalidad de los exámenes de admisión universitaria sigue marcando la pauta de las actividades en el aula, y por ende, de la experiencia educativa de los estudiantes de secundaria. Es lo que en pedagogía se denomina el currículo oculto: el poder que ejerce indirectamente el método de evaluación sobre la práctica pedagógica (véase Martin 1983).

La creación de hábitos no comunicativos en los estudiantes de secundaria restringe la implementación de actividades más comunicativas en el aula. Además, la

formación de muchos profesores de español—bajo métodos como el *yakudoku*, método Cortina, métodos estructuralistas o sus derivados—probablemente ha llevado a dichos profesores a preservar estas técnicas (Kuzborska 2011, Shiota 2015).

Con la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en 1997, se produjo en Europa un cambio importante en el desarrollo de metodologías de enseñanza. El MCER tiene un enfoque funcional y ha influido de manera relevante en la creación de libros de texto de editoriales españolas, lo que a su vez influye en cómo se enseña en Japón en aquellas clases en las que el profesor puede utilizar libros provenientes de Europa. Sin embargo, como prueba de lo arraigado del sistema tradicional de enseñanza en Japón, se puede señalar que el surgimiento del MCER no tuvo efectos inmediatos en la publicación de libros de texto de español por cuenta de las editoriales japonesas, las cuales incluso hoy continúan publicando fundamentalmente libros con un enfoque más bien estructuralista y centrado en gramática y traducción. Últimamente también se han publicado libros con otros formatos que incluyen más prácticas comunicativas, aunque a día de hoy estos normalmente no se rigen por los parámetros del MCER (Sunden 2010). Es importante señalar que los autores de libros de texto tienen muchas restricciones por parte de las editoriales con respecto al diseño y formato de los manuales de enseñanza, debido a que las editoriales consideran que el estudiantado japonés prefiere libros de texto que incluyan un método de aprendizaje que resulte familiar. En otras palabras, la responsabilidad sobre el contenido y el enfoque de los libros de texto no recae exclusivamente en el autor, sino, en gran parte en las editoriales. No obstante, en el momento en el que escribimos estas líneas, algunas editoriales japonesas están tratando de efectuar el ajuste al enfoque nociofuncional con nuevos libros de texto, aunque el uso de dichos libros se ve limitado—al menos en las universidades—por las características de los cursos. Dado que algunas editoriales han tomado ya la iniciativa, prevemos que en el futuro cercano se producirá una explosión de este tipo de textos adaptados al MCER y con un enfoque más comunicativo. Lo irónico de este avance es que este enfoque ya está siendo cuestionado en Occidente por algunos estudiosos dentro del campo de adquisición de L2 (Krashen 1985, 2003, VanPatten 2011, VanPatten y Williams 2007, entre otros).

Por otro lado, uno de los mayores problemas de la importación de métodos de Occidente es que estos no se ajustan a las necesidades del estudiantado japonés. En el pasado, solo Harold Palmer intentó adaptar los manuales de aprendizaje, y es posible pensar que si este proceso no hubiese sido interrumpido por la Segunda Guerra

Mundial, este lingüista hubiese encontrado la manera de conciliar las diversas necesidades educativas y gubernamentales de Japón. Con respecto a los libros de texto y técnicas del MCER, se observa un problema similar: estos libros parecen haber sido desarrollados para ser utilizados en contextos de inmersión (en España o Latinoamérica). Por lo tanto, están dirigidos a clases multilingües y multiculturales. Así, es lógico que estos libros se enfoquen en la adquisición de expresiones y vocabulario ampliamente utilizados en la vida cotidiana, por ejemplo—cuando la vida cotidiana ocurre en la comunidad de la L2—pero que no necesariamente son los más apropiados en contextos formales de enseñanza (en la comunidad de la L1). Asimismo, estos libros de texto pasan por alto las necesidades y características específicas de los estudiantes de español en Japón. Esto conlleva que este enfoque no haya sido adoptado masivamente en la enseñanza de español en este país.

En suma, dos han sido los marcos educativos que más han marcado la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón: el método tradicional *yakudoku* y los métodos estructuralistas. Con respecto a la enseñanza de español en universidades, particularmente cuando los estudiantes aprenden español no como especialidad—lo que es mucho más común que el estudio del español como especialidad (Sunden 2010)—, es generalizado que los programas se centren en el estudio de la gramática y que estas clases sean impartidas por profesores japoneses en japonés. Ahora bien, los actuales programas de lenguas extranjeras en universidades especializadas y no especializadas incluyen clases con un foco en comunicación. Sin embargo, los libros de texto usados en los programas no especializados hacen hincapié en la enseñanza de la gramática. En otras palabras, si bien hoy en día se da mayor importancia al aspecto comunicativo de la L2 y se implementan actividades y clases comunicativas, el objetivo de estos programas es que los estudiantes manejen la gramática. Por lo tanto, los libros de texto más comúnmente empleados incluyen explicaciones gramaticales seguidas de ejercicios, todo basándose en un diálogo que se presenta al comienzo de cada lección.

En pocas palabras, en Japón es frecuente considerar que la mejor técnica es enseñar gramática primero y luego implementar la práctica comunicativa. Hasta cierto punto, los autores del presente monográfico están de acuerdo con esta postura, puesto que la evolución gradual del tipo de actividad implementada permite un mejor aprendizaje. Sin embargo, es importante determinar y justificar desde el punto de vista lingüístico cuáles son los temas de gramática que debieran ser abordados, en qué orden, y más importante aún, cuál es la naturaleza de la gramática que se debería enseñar en el aula (más sobre este tema en los capítulos 3 y 4). Por otro lado, es necesario discutir la

idea de que se enseñe la gramática solo de manera explícita (*top-down*), y finalmente, cuáles son las características fundamentales de una actividad comunicativa y si los materiales utilizados en las universidades—particularmente los libros de texto empleados masivamente en Japón—exhiben dichas características o contribuyen efectivamente al desarrollo de actividades comunicativas en la clase del profesor hispanohablante, quien está a cargo de la clase de conversación.

4. Conclusiones

En este capítulo hemos hecho un recorrido por los contextos educativos en los que se enseña español en Japón, y por los avatares históricos de la enseñanza de lenguas en este país. Estos factores determinan la situación actual, las características de los libros de texto, las actitudes de los estudiantes, sus estrategias de estudio, sus motivaciones y grados de compromiso con la materia. El lector puede hacerse una idea de lo que va a encontrar en sus clases en Japón o reinterpretar su situación si ya se encuentra enseñando español en este país. Sobre todo, a través de este análisis, esperamos haber conseguido un cambio de visión en algunos profesores en cuanto a sus expectativas sobre los estudiantes. Si bien pueden sentirse algo insatisfechos con la productividad actual de los mismos, pueden comprender que no deben atribuirles la responsabilidad únicamente a ellos, que existen razones de fondo para que la situación sea la que es, y que, en lugar de criticar a los estudiantes, sería más productivo buscar técnicas adecuadas para estos hablantes y en estos contextos. Lo cierto es que si encontramos formas de hacer que los estudiantes comprendan mejor los cimientos de la gramática del español, mediante explicaciones que eleven su sensibilidad metalingüística, es posible que se minimice el impacto negativo de los otros factores que hemos mencionado arriba. El próximo capítulo analiza mecanismos y nociones básicas del español que creemos no están siendo comprendidas por los hablantes de japonés de manera eficaz, a juzgar por la fosilización de algunos de sus errores.

Capítulo 3

Cimientos del conocimiento lingüístico: sintaxis

1. Enseñanza de lenguas en contextos académicos

Para este monográfico, hemos elegido un planteamiento simple y claro para situar las actividades que creemos deberían formar parte de las clases de español en Japón. Aunque no pretendemos adherirnos a ningún enfoque en particular, las ideas de Leont'ev (1981) nos sirven para identificar estadios de desarrollo —los cuales se correlacionan con el aprendizaje— y las posibles raíces de los problemas lingüísticos de nuestros estudiantes. Por ello describiremos su trabajo, pues él propuso una serie de vectores de desarrollo relacionados con la adquisición de una lengua extranjera en contextos pedagógicos formales (*i.e.*, en una sala de clases en la comunidad de la L1), que nos parece intuitiva y útil.

Los vectores propuestos indican el aprendizaje clave que desarrolla las funciones psicológicas que permitirán al aprendiz alcanzar cierta maestría operativa según cada etapa o estadio, pues definen la relación entre las acciones que se llevan a cabo dentro del contexto de aprendizaje y los objetivos de cada tarea. En otras palabras, la actividad de producción discursiva (oral o escrita) es distinta a lo largo de todos los estadios según el objetivo propuesto para dicho estadio.

No es lo mismo la producción discursiva con miras a la explicación en la L1 del sistema conceptual de la L2 (estadio subestructural) que la producción *controlada* en la L2 con miras a producir con automaticidad *enunciados formalmente correctos* (estadio estructural), que la producción en la L2 para resolver *un problema extralingüístico* (estadio funcional) o la producción en la L2 tendente a producir *las mejores formas discursivas* en dicha lengua (estadio retórico). Obsérvese la Figura 1.

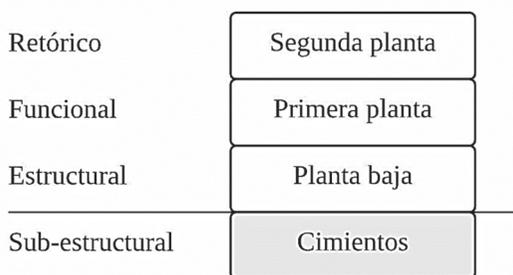


Figura 1: Esquema de niveles de aprendizaje—retórico, funcional, estructural y subestructural, según Leont'ev (1981)

Como muestra la Figura 1, existen cuatro estadios relativamente secuenciales: subestructural, estructural, funcional y retórico. La idea fundamental es que es necesario establecer unos **cimientos** gramaticales que servirán posteriormente de base para movilizar estructuras lingüísticas en la producción automática de enunciados, que a su vez será necesaria para el proceso de **comunicación**. El estadio subestructural consiste en el análisis de sistemas lingüísticos y estructuras por medio de explicaciones gramaticales, de fonética o léxico, y contribuye a cimentar el conocimiento lingüístico de la L2. El segundo estadio —estructural— consiste en las prácticas orales y escritas que conducen a la automaticidad en la producción y comprensión de enunciados en la L2. Estas prácticas pueden incluir la sustitución de palabras, rellenar huecos en oraciones, repetir diálogos, entre otros. Es importante hacer hincapié en que estas prácticas son tanto orales como escritas. El estadio funcional, a su vez, apunta a utilizar la L2 como una herramienta para resolver un problema funcional (*e.g.*, hacer una reserva en un hotel, describir a una persona, dar direcciones). Finalmente, el estadio retórico conlleva la implementación de actividades que contribuyan a una óptima producción en la L2, desde el punto de vista gramatical y también discursivo (véase Escandón 2013, Ramírez Gómez 2015).

El objetivo principal de la progresión gradual en la implementación de los diferentes estadios es que el estudiante sea capaz de producir automáticamente en contextos de tipo comunicativo. Según Leont'ev, el aprendiz debe dominar cierto tema lingüístico de acuerdo a un estadio, antes de poder comenzar a practicar el mismo tema lingüístico bajo el siguiente. Es decir, aunque pequeñas modificaciones son posibles, debe existir una coherencia en el paso de la implementación de un estadio al otro y en la selección que el profesor hace de las actividades a emplear en el aula.

Esto es importante, de un lado, porque dicha coherencia le permite al estudiante enfrentarse a desafíos relativamente adecuados para su nivel de competencia. En otras palabras, para cada estructura que se pretenda que el alumno domine, el profesor debe asegurarse de que existen etapas de los cuatro tipos en la instrucción, de que se introducen un número suficiente de actividades de cada nivel, y de que cada etapa ha sido superada antes de pasar a la siguiente. De otro lado, una programación como la que sugerimos evita las situaciones improductivas y la frustración tanto de alumnos como de docentes.

Resulta contraproducente e irreal plantearse tareas comunicativas (funcionales) en los estadios de formación del aprendiz, puesto que ni el profesor conseguirá su objetivo ni los alumnos conseguirán completar la tarea, especialmente en lo que respecta a sus parámetros o protocolos de ejecución. Lo que ocurrirá es que el profesor acabará empleando el tiempo destinado a una tarea comunicativa, bien enseñando la gramática (estadio subestructural), o realizando ejercicios estructurales (estadio estructural), puesto que los aprendices son incapaces de articular un enunciado con la rapidez necesaria, pero al final no conseguirá desarrollar las funciones psicológicas para el estadio en cuestión. En otras palabras, cuando el profesor se propone que los estudiantes resuelvan una tarea que incluya un objetivo funcional, los estudiantes la sabotearán de manera inconsciente, llevándola al terreno de lo que pueden hacer: intentando rebajarla al estadio estructural o subestructural.

A este respecto, debemos señalar que las funciones psicológicas se pueden describir como el *multitasking* del que algunas personas son capaces. Así, para llevar una casa, por ejemplo, se necesita poder hacer varias tareas al mismo tiempo (planchar, atender el teléfono, cocinar y cuidar a los niños), aunque solo algunas personas pueden hacer esto eficazmente. Pues bien, un estudiante que no ha desarrollado el *multitasking* lingüístico en el nivel estructural—realizar un acto de habla de acuerdo a ciertos parámetros estructurales tales como concordancia y aspecto—no podrá incorporar otra acción más, como sería realizar todo lo anterior pero esta vez organizando una secuencia de enunciados con el fin de lograr un objetivo extralingüístico: hacerse con unos billetes de tren en la estación, por ejemplo. Mentalmente resulta difícil, si no imposible, salvo que estiremos el tiempo de realización de la tarea, que es lo que en la práctica ocurre, con lo cual esta pierde su efectividad como motor de desarrollo psicológico.

El lector que ha impartido clases en Japón reconocerá estos intentos instintivos de los estudiantes por desviarse de la actividad o ralentizarla. Por ejemplo, cuando estos

acaban organizando en paralelo la tarea en japonés y haciendo un simulacro de solución de la misma en español. Una vez concluida, la tarea no habrá desarrollado la capacidad de resolver lingüísticamente un problema no lingüístico (una función comunicativa), pero tampoco habrá conseguido que los estudiantes produzcan enunciados de manera automática y comprensiva, ni tampoco habrá satisfecho la necesidad de los estudiantes de hacerse con un conocimiento completo y cohesionado de aspectos lingüísticos del español, para lo cual se requiere una enseñanza sistemática de sistemas conceptuales, tal y como veremos más adelante en este capítulo con el tema de la concordancia y el aspecto. Esto es lo que subyace a las situaciones que describíamos en el capítulo anterior: el desfase entre el estadio en el que se encuentran los alumnos y el objetivo de las tareas puede llevar al fracaso de una clase de conversación, por ejemplo, sin que el profesor, que había preparado actividades a su juicio interesantes, haya entendido bien por qué.

En nuestra opinión, este tipo de prácticas que confunden los estadios de desarrollo pueden contribuir a producir la fosilización de errores que observamos tan a menudo entre los estudiantes. Si bien el profesor que quiera emplear el enfoque comunicativo en una tarea en aprendices que se encuentran en el estadio subestructural o estructural acabará forzando la marcha de alguna manera u otra, divergiendo, ralentizando y adaptando sus objetivos, la práctica no programada implica que en dichas actividades, que versaban sobre una función en concreto, los aprendices se hicieron a medias con los recursos para producir automáticamente enunciados referidos a ciertas estructuras, pero no a otras, y ni mucho menos a todas las estructuras. El *multitasking* se queda en *monotasking*.

Veamos un ejemplo de todos estos enfoques relacionados con un tema lingüístico: los cambios de concordancia morfológica en los verbos (*i.e.*, *yo como, ellos comen*). En la primera etapa de la lección, el profesor debe proveer el conocimiento gramatical necesario. En otras palabras, debe conseguir que los estudiantes comprendan a nivel teórico por qué y para qué existe la concordancia (véase la siguiente sección para más detalles sobre este tema) y conocer las reglas de producción discursiva. Esto puede llevarse a cabo de diversas formas. Por ejemplo, el profesor puede ofrecer directamente estas explicaciones (arriba-abajo) o bien implementar tareas para que los alumnos lo perciban y analicen (abajo-arriba) del tipo que proponemos en este monográfico (véase subapartado 8, por ejemplo). En los dos casos es importante que los alumnos cuenten con o produzcan, primero, representaciones de la relación entre los conceptos de un sistema conceptual (*e.g.*, un esquema, un gráfico, incluso un modelo

que emplee tablillas, piezas de lego, cordeles de colores, etc.) y, en segundo lugar, que verbalicen las reglas sin la ayuda de las representaciones. Se trata, de manera resumida, de los parámetros de interiorización de Gal'perin (1969).

De cualquier manera, esta es una etapa de descubrimiento de una característica del español que no se encuentra presente en japonés. El enfoque subestructural debe ser implementado hasta que los estudiantes parezcan comprender—a nivel teórico—el fenómeno abordado. Posteriormente, el profesor puede implementar ejercicios estructurales de cambios morfológicos, tanto orales como escritos (rellenar huecos, *drills* de cambio de patrones, etc.), pues se requiere que interioricen la morfología asociada a este rasgo.

Es fundamental notar que es precisamente en la fase estructural que los estudiantes comenzarán a inquirir sobre lo que no les ha quedado claro en la etapa anterior (la subestructural). Esto se debe al principio pedagógico del control de las actividades. Los métodos desde arriba (*arriba-abajo*), por definición, no proporcionan al estudiante el control suficiente para que pueda probar la teoría y, por tanto, este ni siquiera tiene espacio para dudar de la veracidad de la misma o de la forma en que se aplica. Curiosamente, es en el estadio estructural, que incluye métodos desde abajo (*abajo-arriba*), cuando el estudiante hará el mayor número de preguntas referidas a la gramática y a la lingüística, pero esto no ocurrirá en la clase de gramática (subestructural o no). Resulta muy importante que en el estadio estructural el profesor a cargo sea capaz de dar explicaciones satisfactorias y completas acerca de todo tipo de cuestiones gramaticales y lingüísticas, tal y como veremos más adelante.

Una vez que los estudiantes parezcan dominar los cambios estructurales de manera relativamente automática, es posible entonces pasar a la implementación de las actividades del siguiente estadio: el funcional. Por el contrario, si muchos estudiantes parecen confundidos, entonces puede que sea necesario retornar al estadio subestructural o bien continuar en la etapa estructural por mayor tiempo.

Ya en la etapa funcional, el profesor puede implementar actividades en las que los estudiantes deban describir los objetos de una fotografía, la fisonomía y carácter de un pariente cercano o el nuevo restaurante que acaba de abrir en el centro de la ciudad. En esta actividad, el estudiante deberá hacer uso de los cambios morfológicos que ya ha aprendido y ejercitado, en un contexto más comunicativo y con un objetivo funcional. Varias actividades cortas pueden emplearse a este nivel. Al igual que en las etapas anteriores, el profesor deberá retornar brevemente a etapas previas de desarrollo en el

caso de que la mayoría de los estudiantes parezca incapaz de producir correctamente en esta etapa, pero sin perder de vista los objetivos de cada una.

Finalmente, la fase retórica conlleva, por ejemplo, que los estudiantes hagan una presentación acerca de algún destino turístico o escriban una composición sobre su familia, su ciudad favorita o sobre distintos aspectos de su vida. Esta fase puede parecer poco factible en etapas iniciales del proceso de aprendizaje. Sin embargo, existen diversas actividades (*e.g.* microrrelatos, haikus) que pueden emplearse incluso con estudiantes que manejan un nivel de vocabulario o conocimiento gramatical relativamente bajos (véase capítulo 5).

Como mencionamos anteriormente, el progreso por estas etapas en la organización de la clase le permite al estudiante desarrollar su competencia y capacidad comunicativa paulatinamente, debido a que el avance en la clase depende de cada uno. Ahora bien, es posible señalar que en una clase numerosa es muy difícil determinar con exactitud en qué momento *todos* los estudiantes han entendido los conceptos clave, o bien, la configuración curricular de las instituciones no permitirán, quizá, dedicar demasiado tiempo a ciertos temas. En este sentido, es fundamental que el profesor encuentre el equilibrio entre las demandas curriculares y el tiempo que es necesario dedicar a cada etapa de desarrollo.

Muchas de las lagunas que identificamos en el conocimiento de nuestros estudiantes pueden estar provocadas por un desequilibrio entre los estadios arriba propuestos. Así, es posible que los métodos a los que se ven sometidos hagan hincapié en la etapa estructural sin haber pasado por la subestructural, y no den importancia suficiente a la funcional, o se centren en esta y olviden la subestructural y la estructural.

Asimismo, pensamos que los cimientos del estadio subestructural han de ser establecidos teniendo en cuenta que las estructuras visibles en la forma de las oraciones responden a una interacción de rasgos que subyacen a estas oraciones. En general, las explicaciones gramaticales que contienen los libros de texto son deficitarias, en el sentido de que no profundizan lo suficiente en la raíz de los fenómenos observados. Los mismos profesores se encuentran con dificultades a la hora de responder a preguntas de los alumnos, especialmente cuando estos detectan una contradicción entre los datos y las reglas que han aprendido. Profundizar en los rasgos de esa estructura interna ayuda a los profesores a comprender la raíz de ciertos errores y su persistencia, a predecirlos, a luchar contra estas dificultades y a explicar mejor la gramática.

En la etapa subestructural, no es suficiente dotar de un término técnico a los fenómenos gramaticales: es necesario hacer comprender a los alumnos el verdadero

sentido de cada uno de ellos. Para ello, son los profesores los que deben comprender la base de la gramática antes de enseñarla a los alumnos. Por lo tanto, en lo que sigue, abordaremos este asunto, comenzando con la concordancia, tema esencial en el español, que causa innumerables problemas a nuestros alumnos y en el que rara vez se profundiza a un nivel subestructural. Aprenderemos, por ejemplo, que algunas nociones gramaticales del español tales como *sujeto*, y a las que tendemos a recurrir en nuestras clases, no nos sirven para explicar a nuestros estudiantes la concordancia, con lo cual continuarán cometiendo errores.

El presente capítulo concluirá con un análisis del aspecto, otro de los grandes conflictos gramaticales con los que luchan los hablantes de japonés cuando aprenden español. Hablaremos de la difícil misión de enseñar la diferencia entre *estudié* y *estudiaba español en Alicante* a hablantes de una lengua que no marca o señala formalmente este rasgo. En el capítulo siguiente, abordaremos cuestiones relativas al léxico, que también son fundamentales en la sintaxis de las oraciones.

Comencemos por recordar cuáles son los rasgos gramaticales que deben contener las oraciones de cualquier lengua.

2. ¿Qué mecanismos lingüísticos subyacen a las oraciones?

Las oraciones son medios para expresar quién hace qué a quién (o qué está sucediendo), cuándo y cómo. En otras palabras, para construir una oración en una lengua humana se necesitan mecanismos para marcar fundamentalmente los siguientes **rasgos**, entre otros:

- Relación entre los elementos de una oración (*i.e.*, función gramatical de los constituyentes: qué elemento es el sujeto, cuál es el objeto, y cuál es el objeto indirecto).
- Tiempo: cuál es el tiempo de la acción con respecto al momento del habla (pasado, presente o futuro).
- Aspecto: cuál es el aspecto que el hablante elige dar a la expresión (perfectivo o imperfectivo, es decir, absoluto o relativo a otro evento. En español, por ejemplo, el presente simple es un tiempo con aspecto imperfectivo. Si lo aplicamos a un verbo de acción, no significa que la acción se esté realizando en el momento del habla, sino que indica una propiedad del sujeto que no está sujeta a principio ni fin establecido en la oración: *estudio español* significa que soy estudiante de español, no que estoy estudiando en este momento. Si lo cambiamos al pasado, *Estudiaba español* aparece

también en imperfectivo y es necesario relacionarlo con algún otro momento del pasado (e.g., *cuando tenía diez años*). La oración entonces significa que en ese momento del pasado yo tenía esa propiedad: era estudiante de español.

- Estructura informativa: cuál es el tópico (información conocida, si la hay) y cuál la información nueva (foco). Como veremos, la información conocida se marca mediante determinantes.
- Modo: cómo concibe el hablante la acción (como real, e.g., *Mañana vendrá Pablo*, como no sujeta a la realidad, e.g., *Si viniera Pablo...*, como exhortativa, e.g. *Abre la puerta*, como posible, e.g., *Quizá venga Pablo mañana*, etc.).

Con estos rasgos marcados, el lenguaje pasa de ser un conjunto de elementos abstractos en la mente de los hablantes a una oración que se refiere a entidades concretas y a acciones reales y que puede ser procesada. Las lenguas parecen muy distintas entre sí, pero en realidad no hay tantas opciones para que una lengua exprese cada una de estas variables. Por ejemplo, con respecto a las funciones gramaticales de sujeto/objeto, las lenguas pueden marcarlas de tres formas principalmente: a través del orden de palabras (inglés: *The dog bit the child* vs. *The child bit the dog*, en las que el orden nos indica quién es el sujeto y quién el objeto); marcando el verbo con un morfema de concordancia (español: *Vimos a los niños*, donde el verbo indica que el sujeto es *nosotros* y el objeto *los niños* y no al revés); o con una marca en los nombres que participan en la oración. De este último tipo podemos encontrar aquellas lenguas que utilizan cambios en la palabra en sí (latín: *Femina ornat mensam*, “La mujer adorna la mesa”), o partículas que se añaden a cada constituyente (japonés: 昨日は、友達が賞をもらった, *Kino-wa, tomodachi-ga shō-wo moratta*, “Ayer mi amigo recibió un premio”, en la que *-ga* y *-wo* marcan el sujeto y el objeto, respectivamente).

Los profesores solemos explicar la gramática con referencia a conceptos que asumimos como naturales porque los conocemos en nuestra lengua, pero que no son necesariamente compartidos por nuestros estudiantes. Muchos de ellos aparecen en los libros de texto sin que los autores se hayan planteado siquiera que puedan resultar nuevos o enigmáticos para los hablantes de otros idiomas. Cada uno de los rasgos arriba mencionados tiene, como decimos, diferentes posibilidades de expresión en las distintas lenguas, por lo que es necesario guiar al estudiante hacia una comprensión, no solo de la forma que adopta la estructura, sino del fondo de lo que se expresa en cada oración. En la siguiente subsección, nos centramos en la concordancia gramatical. Explicamos paso a paso de dónde pueden surgir las dificultades de aprendizaje de este

rasgo para los hablantes de japonés. Entendemos que el profesor debe conocer esta realidad y tratar después de transmitir a los estudiantes de una forma eficaz el concepto de concordancia para pasar posteriormente a su estructura y utilización.

3. La concordancia de sujeto

Un concepto gramatical difícilmente asimilable por los estudiantes japoneses es el de concordancia del sujeto gramatical. Es común presentar los paradigmas de conjugación verbal desde las primeras lecciones en los libros para aprender español—estén estos publicados en España o en Japón—. El problema fundamental de estos paradigmas es que se basan en los conceptos de **persona gramatical** y de **sujeto gramatical**, conceptos que resultan naturales en español, pero que son desconocidos para los hablantes de japonés.

Los siguientes ejemplos son oraciones producidas por alumnos japoneses de nivel intermedio e intermedio-avanzado y muestran una variedad de problemas de concordancia de persona y número, cuya distribución es aparentemente aleatoria. Como veremos más adelante, sin embargo, resulta bastante sistemática y predecible.

- (1) *Además, me **dio** cuenta de la contradicción de entre el enseñanza del inglés...
- (2) *...los profesores que **estaba** trabajando en el instituto siempre decían que si enseñamos el inglés a los estudiantes que **no se lo gusta**, no pueden entenderlo.
- (3) * En esta página se encuentran las palabras que **no se puede** expresan en otra idioma.
- (4) * Segundo, “Komorebi” es la palabra japonesa intraducible. Significa la luz que **entran** a través de las hojas o las ramas del árbol.
- (5) * Hoy en día el inglés se **usan** mucho para comunicar con los extranjeros.
- (6) * Cuando traducimos la idioma siempre **desaparece** unas pequeñas matices.
- (7) * Y los pasajeros desde Latinoamérica o España **estará** aumentando, por eso hay que preparar para turismo.
- (8) *Nos **impresionamos** el musical.

En los siguientes apartados, analizaremos en detalle los conceptos relevantes para entender la naturaleza de estos errores, antes de pasar a proporcionar algunas ideas prácticas para la clase de español, con el fin de evitar la fosilización de los mismos.

3.1 ¿Qué es la concordancia y por qué existe en algunas lenguas?

Debemos comenzar por recordar que las oraciones no son cadenas de palabras, sino grupos de palabras que tienen una estructura interna y que pueden funcionar como piezas de un lego. Estos grupos se llaman sintagmas. Un sintagma es el grupo que se forma alrededor de una palabra, que llamamos núcleo. Así, un sintagma nominal tiene como núcleo un nombre (*Ese coche, Mis amigos, La lavadora que compramos el otro día*, etc). Una vez formado un sintagma, puede actuar con una función en una oración. La concordancia es el mecanismo por el cual un sintagma nominal puede o no ocupar una cierta posición en la oración. Todas las lenguas tienen concordancia, pero algunas lo manifiestan con rasgos visibles. Es el caso del español. Los rasgos de persona, género y número reciben el nombre técnico de rasgos- ϕ (“rasgos- ϕ ”) y se revelan mediante morfemas, es decir, afijos o fragmentos mínimos capaces de señalar un significado. Debido a la existencia de estos morfemas, se dan varios mecanismos obligatorios de concordancia en esta lengua. Uno de ellos es el que se asegura la concordancia de persona y número entre el **sujeto gramatical** y el verbo, que debe hacerse visible a través de un morfema en el verbo. ¿Por qué debe haber concordancia entre un sujeto y su verbo? Para ello necesitamos entender el concepto de **predicación**.

Una oración establece una predicación entre un sintagma nominal y un sintagma verbal. Es decir, el hablante **afirma que es verdad** lo que el sintagma verbal predica (*i.e.*, dice) del sintagma nominal protagonista. De esta manera extraemos un elemento de nuestro léxico mental (el nombre) para señalar a un referente y utilizamos un verbo para expresar la existencia de un evento referido a ese ente. Como decíamos arriba, en eso consiste una oración, en usar elementos que uno tiene almacenados a un nivel abstracto o prelingüístico y aplicarlos a la realidad para hablar de ella. El sintagma nominal y el sintagma verbal conjugado forman esa oración. Como se ve en el esquema, lo que se produce es una afirmación de que la acción [ver-PASADO una película] se puede predicar, porque es verdad, del conjunto de [los estudiantes].

(9) [SN Los estudiantes] [SV vieron una película]

La concordancia asegura la predicación, porque la posición de sujeto en español tiene rasgos de persona y número. Si la posición de sujeto tiene el rasgo singular, por ejemplo, y el sintagma nominal que la ocupa también, pero el verbo lo tiene de plural (**El estudiante vieron una película*), obviamente habrá una discrepancia insalvable estructuralmente. ¿De quién predica el verbo, si es plural y el sintagma nominal es una

entidad singular? Las lenguas cuyos nominales no tienen rasgos de este tipo buscan otros mecanismos para establecer la predicación con el elemento protagonista de la oración. Más adelante volveremos a esto y explicaremos el mecanismo del japonés.

Conviene resaltar que el sujeto gramatical es una noción estructural o puramente gramatical, distinta del concepto de tópico, de agente o de hablante, que son criterios informativos, semánticos o pragmáticos, respectivamente. Es gramatical porque se basa únicamente en la concordancia, sin importar esos otros criterios de significado. En español ocurre que, normalmente, en oraciones no marcadas, el sujeto gramatical es a la vez el **tópico informativo**. Pero volveremos a esto más adelante, en la subsección 7.

3.2 Las personas del acto de habla vs. las personas gramaticales

El problema de establecer la concordancia correcta se agrava para un hablante de japonés que estudie español porque, además de carecer su lengua de un morfema visible para este mecanismo, el concepto de persona gramatical no es lo mismo que el de persona del discurso (persona que habla o que escucha). Además, el uso de las personas implicadas en el discurso en español (*yo/nosotros, tú/vosotros*), tampoco se corresponde con el del japonés. En japonés es inusual utilizar los pronombres personales. Cuando un japonés habla de sí mismo en una situación no marcada (es decir, sin énfasis particular o sin ánimo de señalar una contraposición con otra persona), a menudo utiliza lo que podríamos considerar la tercera persona, como se ve a continuación (situación en la que el hablante es el profesor y se refiere a sí mismo como *el profesor*):

- (10) Profesor: Sensei-wa, kore-ga suki-da-yo (Lit., “Al profesor le gusta mucho esto”, significado real: “A mí me gusta mucho esto”).

En otras palabras, el hablante real (en este caso, una primera persona) y la persona gramatical (en este caso, tercera) no necesariamente coinciden en japonés. Lo mismo ocurre cuando el hablante se refiere a su interlocutor (en este caso, un alumno hablando directamente al profesor):

- (11) Alumno: Sensei-wa, kore-ga suki-desu-ne? (Lit., “Al profesor le gusta esto, ¿verdad?”, significado real: “A usted le gusta esto, ¿verdad?”, ya que el profesor se encuentra presente y es el interlocutor directo)

La palabra *sensei*, una tercera persona gramatical, se refiere al hablante en (10) (lo que nosotros denominamos primera persona), mientras que en (11) se refiere al oyente (segunda persona). Asimismo, en (11) podríamos sustituir la palabra *sensei* por el nombre propio del interlocutor (*Tanaka-san-wa, kore-ga suki-desu-ne?*). Esta forma de marcar los participantes en un acto de habla hace que el uso de la primera persona para hablar de uno mismo (*watashi* (私)) sea bastante marcado y escaso.² Incluso el pronombre de primera persona 僕 (*boku*, “yo”) que es comúnmente usado por hablantes varones de la franja de edad entre la adolescencia y el período adulto, es usado también frecuentemente por hablantes de una franja de edad más avanzada para dirigirse a un interlocutor (segunda persona) cuya edad se sitúa entre la infancia y la adolescencia.

Respecto a la segunda persona, la selección de pronombres en japonés para traducir los pronombres del español es cuestionable. A menudo se equipara en los libros de texto al pronombre *tú* con 君 (*kimi*) y *usted* con あなた (*anata*). Pero en nuestra experiencia, *kimi* es un pronombre usado muy marginalmente en japonés, relegado a un uso por parte de hablantes varones de edad avanzada al dirigirse a interlocutores más jóvenes y a mujeres, lo que puede provocar que la forma de segunda persona en español se perciba como irrespetuosa por parte de los japoneses adultos aprendices de español como L2, y en consecuencia, evitada. En cuanto a *anata*, resulta también afectada y rara en el transcurso de una conversación normal.

En cualquier caso, esta falta de correspondencia entre las personas del habla y las personas gramaticales se observa también en español en el caso de *usted*. Aunque tiene valor pragmático de segunda persona, este pronombre activa la concordancia verbal de tercera persona. Es decir, el hablante se dirige al interlocutor como a una tercera persona, separando así la persona gramatical del contexto de habla en el que se encuentran las personas reales, para conseguir una distancia que se interpreta como cortesía. Como hemos visto, en japonés, este fenómeno de usar una tercera persona para referirse tanto al emisor como al receptor es lo normal.

En definitiva, los hablantes de japonés no poseen el concepto de persona gramatical de forma clara. En los paradigmas verbales que se suelen incluir en los

² Además, existen en japonés una variedad de pronombres que son imposibles de asimilar a una sola palabra en español: 僕、俺、わて、わし、あたし、あたぃ、拙者, etc. (*boku, ore, wate, washi, atashi, atai, sessha*). El problema que plantea esta variedad es precisamente que en el uso práctico de la lengua japonesa, la forma de 私 (*watashi*) es de las menos comunes, quedando relegada a una forma que se advierte como muy impersonal y de libro de texto, prefiriendo los hablantes muchas de las otras en función de factores dialécticos e idiosincrásicos.

libros de texto de español se usa el término lingüístico *ninshō* (人称), pero no es fácil que un estudiante pueda definir lo que significa esto. Por eso, otorgarles un paradigma con etiquetas referidas a personas gramaticales como el que se ve a continuación es completamente insuficiente (y, en nuestra experiencia, incluso contraproducente). Este paradigma—que incluye los conceptos de persona y de plural— y que a nosotros nos parece tan claro, plantea una carga para un hablante de japonés, que puede debilitar su proceso de adquisición del español ya desde los inicios, pues no desarrolla los conceptos de sujeto gramatical, persona gramatical, tópico, etc. Los paradigmas son un artificio para sistematizar fenómenos más profundos, como lo son la tabla periódica de los elementos, las tablas de multiplicar, los mapas, las clasificaciones botánicas y biológicas, el alfabeto, etc. Estas sistematizaciones son herramientas útiles, pero no han de ser confundidas con la realidad. Ofrecer paradigmas es como situarse en la segunda planta (automatización estructural), sin haber pasado por la primera (fundamentos o cimientos, etapa subestructural).

	単数	複数
1 人称 (私)	Yo como	Nosotros comemos
2 人称 (君)	Tú comes	Vosotros coméis
3 人称 (彼・彼女)	Él/ Usted come	Ellos/ Ustedes comen

Tabla 1. Ejemplo de esquema de las personas gramaticales en los libros de texto en Japón

Retomemos el hilo de la argumentación sobre las personas implicadas en la conversación y la persona gramatical. Los participantes en una conversación siempre son el emisor y el receptor. Estos pueden estar hablando de sí mismos o de un tercero, que puede ser animado, no animado, concreto, abstracto, etc. Aunque esto parece obvio, es necesario establecer estos conceptos previamente para que se entienda después la concordancia de sujeto. Un dibujo como el siguiente³ es útil para distinguir entre el emisor (primera persona gramatical), el receptor (segunda persona gramatical) y cualquier otro ente (tercera persona gramatical, es decir, no necesariamente una persona real).

³ Las ilustraciones de este capítulo son obra de Santiago Rodríguez de Lima.



Figura 2. Dibujo que representa al emisor (hablante) y al receptor (interlocutor) de una oración

Para indicar las tres personas gramaticales de sujeto proponemos utilizar los siguientes símbolos, donde el primer dibujo indica la primera persona (*yo*), el segundo la segunda (*tú*) y el último la tercera:

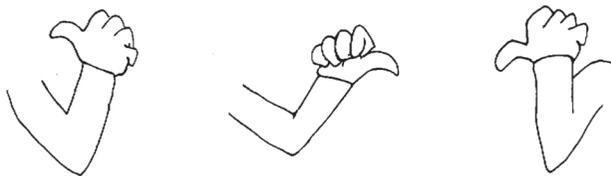


Figura 3. Símbolos que representan la persona gramatical del sujeto agente

Con este dibujo creemos que se puede comenzar a abordar el problema de las diversas concordancias que se marcan en una oración en español, que no solo incluyen la de sujeto, sino también las de objeto directo e indirecto, como vemos a continuación.

3.3 Concordancia de objeto

En una oración, además del sujeto, existen otros participantes importantes: objeto directo y objeto indirecto. Veremos que ambos establecen también concordancia de persona, género y número cuando se sustituyen por pronombres. Tomemos el caso del objeto indirecto, por ejemplo: *me/te/le/nos/os/les*. Estos pronombres indican a quién se dirige la acción, quién es el beneficiario de la misma, cuando el verbo es transitivo y

tiene un objeto que no se refiere a una de las personas del habla. En *Me dio el libro*, por ejemplo, *me* representa a una de las personas del habla (el emisor), como beneficiario de una acción en la que alguien (el sujeto) realiza una acción de dar que tiene como objeto el libro.

Al igual que hicimos en la sección anterior, podemos introducir una serie de símbolos sencillos que representen el beneficiario de la acción.

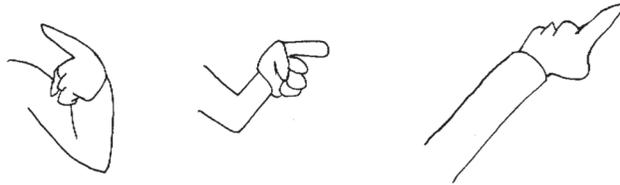


Figura 4. Símbolos que representan a la entidad afectada por la acción expresada en la oración

Con estos símbolos, estamos en posición de poder presentar a nuestros estudiantes un paradigma en el que entiendan mejor las funciones de cada uno de estos participantes y todas las posibles combinaciones de las personas gramaticales como sujeto y como beneficiario de la acción.

Yo agente - yo afectado: <i>e.g. (Yo) me lavo la ropa</i>	Yo agente - tú afectado <i>e.g. (Yo) te lavo la ropa</i>	Yo agente - él/ella afectado <i>e.g. (Yo) le lavo la ropa</i>
		

Figura 5. Representación de oraciones en las que el sujeto-agente es una de las tres personas gramaticales

Una vez entendidos estos dos conceptos que se refieren a los participantes en el acto del habla y a los temas de los que están hablando, podemos introducir la concordancia de objeto directo: *me/te/la/lo/nos/os/las/los*, que se establece cuando se retira de la oración

por algún motivo el sintagma nominal que actúa como objeto (e.g. *La vi ayer; Este piso lo compramos el año pasado, Me miró*, etc.). Estos pronombres recogen los rasgos de persona y número del sintagma al que sustituyen. Esto quiere decir que no solo el sujeto, sino también las posiciones de objeto directo e indirecto, poseen rasgos de persona y número que deben ser marcados siempre dentro de la oración. Si el sintagma en sí sale por algún motivo (para convertirse en tópico, por ejemplo, como explicaremos en la siguiente sección), sus respectivas posiciones dentro de la oración deben ser marcadas abiertamente con rasgos- ϕ . Este fenómeno no aparece explicado en los libros de texto, y está en la base de errores recurrentes como el siguiente:

- (12) Mi abuelo cultivaba las peras en la huerta extensa por lo tanto **ayuda a él** en el trabajo.

Esta oración ejemplifica dos problemas: por un lado, la concordancia del sujeto es incorrecta (debería ser *ayudo*). Además, al estudiante le ha faltado identificar que la concordancia de los objetos directo/indirecto debe ser hecha mediante un clítico (*le ayuda*) y no mediante un pronombre tónico separado (**ayuda a él*). Un error similar y muy típico que encontramos en nuestras clases es el que se ejemplificaría con la oración **Compré un libro y leí este*. Cuestiones como esta pueden ser tratadas también en las clases por medio de ejemplos, contraejemplos y reflexiones acerca de la concordancia.

4. Sujeto y tópico

Para entender en profundidad la raíz de los errores con los que empezamos la sección 3 y para completar nuestra explicación a los alumnos, es necesario introducir el concepto de **tópico** en nuestra discusión. Al principio de estas secciones mencionamos que la noción de sujeto gramatical es diferente de la de tópico informativo. Sin embargo, en español, un sujeto específico que aparece delante del verbo es, normalmente, al mismo tiempo, un tópico informativo. Para ello, el sujeto gramatical debe estar marcado con un determinante específico (*el, la, mi, nuestro, ese*, etc.). De esa manera se señala como existente, como una entidad de la que se puede predicar algo nuevo. Un tópico es una información conocida para el interlocutor. Un sujeto gramatical acompañado de un determinante o cuantificador inespecífico (*un, una, algunos...*), no es un tópico, puesto que ese tipo de indefinidos no sirve para afirmar la existencia de una entidad y por lo tanto no puede usarse para referirse a información conocida. Esta distinción entre el

sujeto gramatical y el t3pico informativo es una fuente de problemas para los aprendices de espa1ol, en particular, si su lengua no expresa la concordancia visiblemente, como es el caso de los hablantes de japon3s.

El japon3s pertenece a un tipo de lenguas donde no es necesario marcar el sujeto gramatical a trav3s de un morfema en el verbo, porque en esta lengua la posici3n de sujeto no tiene rasgos- ϕ (de persona y n3mero). La predicaci3n se establece con un mecanismo ligeramente distinto: lo fundamental es marcar visiblemente el **t3pico informativo**, no el sujeto. La part3cula *-wa* se encarga de marcarlo, como se ve a continuaci3n:

- (13) [Gakusei tachi-wa] [eiga-wo mita] (学生達は映画を見ていた)
 Estudiante plural-MARCA DE T3PICO pel3cula mirar-PASADO
 Los estudiantes vieron una pel3cula.

La traducci3n literal ser3a algo as3 como *En cuanto a los estudiantes*, [afirmo que] [ver-PASADO una pel3cula] *es verdad*. Es decir, se hace una aplicaci3n de la proposici3n [ver-PASADO una pel3cula] al t3pico [estudiantes]. Hemos incluido la expresi3n [afirmo que] en nuestra traducci3n, porque, como ya hemos esbozado arriba, las oraciones declarativas—que se usan para dar una informaci3n—tienen lo que se llama un valor de verdad. Como dijimos al principio, se predicen como reales, como irreales, como posibles, etc.: el mero hecho de pronunciarlas significa que se han utilizado los t3rminos almacenados en el l3xico con referencia a alguna entidad en concreto y a un evento en particular, por lo que se les ha asignado un valor de verdad. En esto consiste la predicaci3n verbal, como hemos visto m3s arriba. La conjugaci3n en japon3s no implica marca de rasgos- ϕ , pero podemos decir que tiene concordancia impl3cita.

Tanto la oraci3n en espa1ol como en japon3s de nuestro ejemplo de arriba se dividen en dos partes, una con el t3pico y otra con el predicado. En los dos casos, la posici3n de t3pico se extrae de la oraci3n propiamente dicha, en la que hay una posici3n para el sujeto, lo que podr3a ser representado como sigue:

- (14) [SN Los estudiantes]_{T3pico} [SV _{los estudiantes(Suj)} vieron una pel3cula]
 [SN Gakusei tachi-wa]_{T3pico} [SV eiga-wo _{gakusei tachi(Suj)} mita]

Ambas lenguas tienen los conceptos de tópico y sujeto gramatical como entidades diferentes, y en ambas hay una posición para el sujeto dentro del sintagma verbal, pero en español esa posición tiene rasgos de persona y número y por lo tanto es necesario confirmar de alguna forma visible esos rasgos a través de las marcas en el verbo, mientras que en japonés la posición de sujeto no tiene esos rasgos y por lo tanto no tienen por qué ser marcados. Cuando la posición de sujeto se llena con un nombre o pronombre en japonés, se indica a través de la partícula *-ga*. De este modo, en japonés, el tópico y el sujeto no se confunden. Nunca se repite el tópico como sujeto si son la misma entidad, solo si son distintas.

- (15) *[Gakusei tachi-**wa**] [gakuseitachi-**ga** eiga-wo mimashita]
 [Estudiante plural-MARCA DE TÓPICO] [estudiante plural MARCA DE SUJETO película mirar-PASADO]
- (16) [Eiga-**wa**] [gakusei tachi-**ga** mimashita]
 [Película-MARCA DE TÓPICO] [estudiante plural MARCA DE SUJETO mirar-PASADO]

En este segundo caso, el objeto directo (*película*) ha sido ascendido a categoría de tópico. El sujeto del verbo *ver* está marcado en la segunda parte, en la oración propiamente dicha. Cuando ese sujeto corresponde al hablante (yo), normalmente no se marca:

- (17) [Bīru-wa], [(watashi-ga) nomanai] (ビールは、(私が)飲まない)
 Cerveza- MARCA DE TÓPICO, (yo-SUJETO) no bebo
 Yo no bebo cerveza.

En otras palabras, las dos lenguas que nos ocupan, aunque tienen las mismas estructuras y posiciones (tópico y sujeto) utilizan mecanismos ligeramente diferentes para marcar la predicación entre un nominal y un sintagma verbal y crear una expresión lingüística con un valor de verdad, o sea, una oración: si la posición del sujeto tiene rasgos- ϕ , se produce concordancia visible con el verbo (español). Si no los tiene, se añade una partícula para marcar el nominal que ocupe dicha posición, y el verbo, aunque tiene concordancia implícita, no cambia visiblemente (japonés).

La complicación surge en español porque en una oración simple, aunque normalmente el sujeto y el tópico coinciden, en muchas ocasiones no es así. Al igual

que en japonés, en español cualquier elemento de la oración también puede convertirse en tópico. Cuando esto sucede, el sujeto y el tópico son distintos. El verbo debe marcar la persona gramatical del sujeto y los rasgos del objeto deben ser recuperados por medio de un pronombre (cuyo término técnico es *clítico*, como indicamos más arriba).

(18) Ese libro, ya lo he leído.

[Ese libro]_{Tópico} [ya _{yo(Suj)} **lo he** leído] (*He* marca los rasgos del sujeto, la primera persona. *Lo* marca los rasgos de persona, género y número del objeto que se ha desplazado a la posición de tópico)

En este caso, es relativamente fácil comprender lo que estamos explicando, pues el verbo de acción *leer* requiere un sujeto animado, y *el libro* no puede ejercer de sujeto. El problema se plantea cuando el tópico y el sujeto son distintos pero ambos animados (a), cuando el tópico coincide con una persona del habla (el emisor—*yo/nosotros*—o el receptor—*tú/vosotros*—) pero el sujeto es otro (b), cuando el sujeto está lejos del tópico por encontrarse en una oración subordinada (c), cuando el sujeto es posverbal (d), cuando el sujeto y tópico son a la vez el objeto semántico del verbo (e), cuando el sujeto es compuesto (f), etc., como ejemplifican las siguientes oraciones:

(19) *Nos impresionamos los deportistas.

Tópico = nosotros (persona del acto de habla) Sujeto = los deportistas

b. *Me **intereso** el fútbol.

Tópico = yo Sujeto = el fútbol

c. *En esta página se encuentran las palabras que **no se puede** expresan en otra idioma.

Tópico = esta página Sujeto = las palabras (Sujeto en una oración subordinada)

d. *Cuando traducimos la idioma siempre **desaparece** unas pequeñas matices.

Sujeto posverbal

e. *Hoy en día el inglés se **usan** mucho para comunicar con los extranjeros.

Tópico = sujeto = objeto semántico del verbo (el inglés)

f. *Mi madre y yo **fuisteis** al cine.

Sujeto (= Tópico) compuesto

En definitiva, vemos que las diferentes combinaciones del criterio gramatical de concordancia de sujeto con el criterio pragmático o informacional de marcar un tópico

(información conocida), provocan una serie de estructuras confusas para un estudiante de español, en particular de una lengua sin concordancia. Asimismo, hemos observado la existencia de mecanismos lingüísticos que aparecen como un paquete: la existencia de morfemas de rasgos- ϕ en una lengua va unida a la del mecanismo de la concordancia y a la de **determinantes** para marcar un sujeto gramatical como información conocida, es decir, para hacer visible que el sujeto gramatical es a la vez el tópico. Todos estos mecanismos están relacionados entre sí. La ausencia de rasgos- ϕ , por su parte (como en el caso del japonés), lleva a la no necesidad de concordancia en el verbo, a la falta de determinantes, a la predicación dividida en dos partes marcando el tópico como desligado de la oración principal, y a la existencia de partículas para marcar la función (como は, が, を, etc.). Asimismo, lleva a la existencia de verbos auxiliares que marcan la dirección de la acción, si es que esta acción afecta al hablante (*kureru, morau, ageru*, etc.). De nuevo, esto resulta coherente con la falta de rasgos- ϕ en esta lengua: en español la dirección de la acción se marca mediante los pronombres *me/te/le/nos/os/les*, quienes recogen los rasgos del beneficiario, mientras que el japonés, que no recoge estos rasgos de manera visible, requiere en cambio de verbos auxiliares como *kureru, morau, ageru*).

(20) Me enviaron un regalo.

(Watashi wa) presento-wo moratta (私はプレゼントをもらった)

Yo-MARCA DE TÓPICO regalo-ACUSATIVO recibí

La traducción más natural de la oración en español es el equivalente a (*Yo*) *recibí un regalo*, pero en español lo no marcado es utilizar una tercera persona del plural como sujeto gramatical y expresar que el final de la acción es el hablante, el beneficiario, que aparece con un pronombre *me*, como en nuestro ejemplo. Estas expresiones son de una dificultad enorme para un hablante de japonés, pues son ejemplos de desligamiento de sujeto y tópico.

En resumen, los cimientos de la gramática de las lenguas, por tanto, no constan de fenómenos aislados unos de otros, sino de rasgos concomitantes que se pueden enseñar juntos poniéndolos en relación unos con otros. Las lenguas son coherentes y elegantes.

5. Análisis de errores

Veamos ahora el posible origen de los errores que apuntábamos al principio de este capítulo. Los errores (1), (2) y (3), repetidos aquí como (21), (22) y (23) evidencian que algunas estructuras plantean problemas especiales para los estudiantes de español como L2: por un lado, las estructuras donde aparecen referencias directas al hablante como *me* (o al oyente como *te*), que llevan a confusión entre tópico y sujeto gramatical; por otro, las oraciones en las que el sujeto gramatical se separa del tópico por estar en una oración subordinada. En el primer caso, esto se produce porque *yo* y *tú* son participantes en el acto del habla, es decir, el hablante (emisor) y el oyente (receptor) respectivamente, y se confunde esta noción con la de tópico, agente, sujeto, etc. En el segundo, veremos que la distancia gramatical afecta a la concordancia.

(21) *Además, me **dio** cuenta de la contradicción de entre el enseñanza del inglés...

Todas las expresiones que contienen alguna referencia al hablante o al oyente por medio de clíticos como *me/te* plantean enormes problemas de concordancia. La enseñanza hace hincapié en el hecho de que en las expresiones con *me gusta*, el sujeto gramatical es lo que sigue. Probablemente, el alumno asume que la presencia de *me* es una marca de tópico equivalente a *watashi-ni-wa*, y que el sujeto gramatical es en cambio una tercera persona. Esto, que es correcto en el caso de verbos como *gustar*, *interesar*, etc., erróneamente generalizado dará lugar a problemas como el que ejemplificamos arriba. En la oración de arriba, el tópico es *yo* (primera persona), pero puede que el alumno haya pensado que el clítico *me* ya expresa ese tópico, y que el sujeto gramatical es distinto (de ahí el uso de la tercera persona). Nos encontramos ante un caso de reflexividad, concepto difícilmente asimilable para un hablante de una lengua que no tiene pronombres para marcar los rasgos de los beneficiarios de una acción. Lo que hay que explicar en este caso es que el emisor (la primera persona) es el sujeto de esta oración porque, aunque no es exactamente un agente de la acción, requiere poner en funcionamiento sus mecanismos de percepción para realizar la acción de darse cuenta de algo. Al mismo tiempo, es el beneficiario de la acción. Aquí no existe un sujeto separado que pueda actuar como provocador de un estado anímico, como en el caso de *gustar* o *interesar*. Un esquema como el que sigue podría ayudar a entender esta oración:



Figura 6. Representación de la oración Me di cuenta de la contradicción.

Por otro lado, las siguientes oraciones presentan todas errores de concordancia que se dan dentro de una oración subordinada de relativo:

- (22) *...los profesores [que est**aba** trabajando en el instituto] siempre decían que si enseñamos el inglés a los estudiantes [que **no se lo gusta**], no pueden entenderlo.
- (23) * En esta página se encuentran las palabras [que **no se puede** expresan en otra idioma].
- (24) * Segundo, “Komorebi” es la palabra japonesa intraducible. Significa la luz [que **entran** a través de las hojas o las ramas del árbol].

En todas estas oraciones el tópico está separado del sujeto gramatical de la oración subordinada, aunque, al ser oraciones de sujeto, el referente del sujeto es el mismo que el del tópico. Es decir, los tópicos *los profesores*, *las palabras* y *la luz* deben ser recogidos en la oración subordinada en forma de sujeto gramatical de *estar*, *poder* y *entrar*, respectivamente (el caso de *gustar* es diferente, como ya sabemos, y a él volveremos en un momento). Nótese que el problema no es la distancia física, sino gramatical, entre el tópico y el sujeto, pues la concordancia con *decían* en el primer ejemplo (el verbo principal de la oración) es correcta, a pesar de que este verbo se encuentra más lejos físicamente. No se trata de que el estudiante haya perdido el hilo de quién es el sujeto, al contrario: mantiene muy bien la concordancia con el verbo principal, aunque se halle separado. En cambio, la oración subordinada, que está a una distancia estructural mayor, plantea el problema. Su sujeto gramatical debería tener el mismo referente que el tópico, pero al alumno le cuesta realizar esa operación. Lo mismo sucede en el segundo ejemplo, con *se encuentran* como verbo principal y *las palabras*, cuya concordancia es correcta. En cambio, dentro de la subordinada se ha

producido una concordancia errónea con otro constituyente, *otro idioma*. El hecho de que las oraciones subordinadas de relativo de sujeto carezcan de tópico plantea un problema para los hablantes de japonés, quienes pueden tender a establecer un sujeto gramatical en tercera persona del singular por defecto, o a dejarse influenciar por plurales internos a la oración de relativo, como en el caso de *la luz*.

Un fenómeno parecido de este último tipo parece ejemplificarse en la oración siguiente, en la que el alumno establece erróneamente la concordancia del verbo con el plural *los extranjeros*:

(25) *Hoy en día el inglés se **usan** mucho [para comunicar con los extranjeros].

De nuevo, el hecho de que *el inglés* ha sido extraído de su posición semántica de objeto para colocarlo como tópico confunde a los alumnos, quienes no perciben que en este caso es también un sujeto gramatical.

Por otro lado, los sujetos posverbales del español nunca son tópicos, son **focos** (información nueva). Son otra fuente de problemas para los estudiantes. Veamos el siguiente ejemplo:

(26) *[Cuando traducimos la idioma] siempre **desaparece** unas pequeñas matices.

La oración principal no tiene tópico, pero el alumno parece asumir que el tópico es *el idioma* y trata de establecer la concordancia del verbo con este nominal como sujeto gramatical.

En resumen, los ejemplos de arriba nos muestran problemas sistemáticos y explicables desde el punto de vista de los conceptos de sujeto y tópico. Nosotros incluso nos hemos encontrado confusión con respecto al concepto de persona gramatical en algunos alumnos, que piensan que segunda persona es equivalente a una especie de dual (*i.e.*, significa hablar de dos personas), como en (**Mi novio y yo hablasteis en el autobús sobre los planes, *Mi madre y yo viajásteis a Singapur el año pasado*). Esto es una prueba clara de que el término *ninsyō* (persona gramatical) que aparece en los paradigmas de los libros de texto es completamente extraño a estos aprendices.

6. Recapitulación: ¿qué son la persona gramatical, las personas del discurso y el tópico?

Todo lo que hemos dicho anteriormente se puede resumir en los siguientes principios,

que se deben inculcar de alguna forma a los alumnos y que se pueden representar visualmente como en la Tabla 2:

- Si el hablante/emisor es el **agente** del evento del que habla la oración o está implicado en la acción a través de su capacidad de percepción/emoción/pensamiento, el hablante es además el sujeto y el tópico. El verbo deberá estar marcado con la primera persona gramatical (*yo*). Si el hablante/sujeto está implicado junto con otra u otras personas, la forma del sujeto es *nosotros* (*(Yo) vine a la universidad, (Yo) estudio español, (Yo) me di cuenta de que había alguien, (Yo) me lavo las manos, (Nosotros) hablamos toda la noche, (Nosotros) nos alegramos de su éxito, etc.*).
- Si el interlocutor/receptor es el agente de la acción que expresa la oración, es el sujeto y el tópico. La forma correcta a utilizar en el verbo es la segunda persona (*tú*), o la tercera (*usted*) si se desea expresar cortesía. Si el interlocutor está implicado como agente en la acción junto con otras personas, la forma correcta del sujeto gramatical es *vosotros* (*(Tú) viniste a la universidad, (Tú) estudias español, (Tú) te diste cuenta de que había alguien, (Tú) te lavas las manos, (Vosotros) hablasteis toda la noche, (Vosotros) os alegrasteis de su éxito, etc.*).
- Si la oración expresa algo *sobre* el hablante/emisor, pero el hablante no es el agente ni el receptor sino el **afectado** por la acción, entonces el hablante es el tópico pero el sujeto gramatical es otro y podrá ser de segunda o de tercera persona, dependiendo de quién inicie la acción o sea el agente/causa de la misma (*Me llamaron por teléfono, Me gusta la música, Me interesa la política, Me ayudó un amigo, Me contaste tus penas, Me hiciste daño, Nos llamaron por teléfono, Nos gusta la música, Nos interesa la política, Nos ayudó un amigo, Nos contaste tus penas, etc.*). La concordancia de objeto con el hablante/tópico se expresa obligatoriamente mediante un clítico (*me/nos*).
- Si la oración expresa algo sobre el interlocutor/receptor, pero este no es el agente ni el receptor sino el afectado por la acción, entonces el interlocutor es el tópico, pero el sujeto gramatical es otro y podrá ser de primera o de tercera persona, dependiendo de quién inicie la acción o sea el agente/causa de la misma (*Te llamaron por teléfono, Te gusta la música, Te interesa la política, Te ayudó un amigo, Te conté mis penas, Te hice daño, Os llamaron por teléfono, Os gusta la música, Os interesa la política, Os ayudó un amigo, Os conté mis penas, etc.*). En todos estos casos, la concordancia de objeto con el tópico/interlocutor se expresa obligatoriamente mediante un clítico (*te/os*).

- Para todo lo demás (entes inanimados de los que se habla, entes animados que no sean el hablante o el interlocutor, instituciones, animales, entes ficticios, etc.) se usa la tercera persona como sujeto de la oración, sea este agente o no. (*Él estudia español, (Él) vino a mi casa, (Ella) entró en la habitación, (Ellos) me enviaron un regalo, La lluvia se oye desde mi ventana, El gobierno hará elecciones pronto, Los bomberos siempre son valientes, etc.*). En todos estos casos, el sujeto gramatical suele ser también el tópico, pero puede haber un tópico y un sujeto distintos: (*A ella le concedieron un premio.*

Estos conceptos son muy complicados. Distinguir un perceptor (*Me di cuenta de algo*) de un afectado (*Me gusta la música*) no es trivial. Se puede intuir que hay algo más de agentividad en uno que en otro, pero la línea entre uno y otro no siempre está clara. Sin embargo, los hablantes nativos la establecen sin ningún problema, por lo que debemos encontrar una forma de guiar al aprendiz hacia ese conocimiento. Asimismo, en japonés la mayoría de estas oraciones no corresponden a estas estructuras. Así, por ejemplo, en *Me enviaron un regalo*, en japonés el tópico y el sujeto coincidirían con el hablante, ya que la oración diría: *Watashi-wa, presento-wo moratta*, mientras que en español el sujeto difiere del tópico. En inglés una de las posibilidades de traducción también hace coincidir el sujeto con el tópico: *I was sent a present*. Dada la frecuencia con la que se utiliza la pasiva en japonés y en inglés, puede existir una tendencia fuerte en los hablantes de japonés a intentar hacer coincidir el sujeto con el tópico y con el hablante. Por tanto, los conceptos de tópico, persona gramatical, agente, perceptor, afectado, deben ser entendidos bien antes de poder estudiar los paradigmas de conjugación.

7. Tópicos y focos

Hemos visto en las páginas anteriores la diferencia entre el sujeto y el tópico. Hemos concluido que la predicación se da directamente mediante un sujeto gramatical con rasgos- ϕ (rasgos de persona y número) o mediante un tópico sacado de la oración. En español, ya hemos discutido que es posible también topicalizar un elemento distinto al del sujeto, como en japonés, pero el verbo de todos modos requiere concordancia con un sujeto gramatical implícito (como cuando decimos, por ejemplo, *Ese libro, ya lo he leído*).

Cuando la oración del japonés contiene un sujeto marcado con *-ga*, existe una predicación directa, es decir, el sujeto está dentro de la oración y no se separa como tópico. Esto se conoce en lingüística como predicación tética (*thetic* en inglés), es decir,

toda la oración es una información nueva. Cuando la oración está dividida en dos partes por medio de *-wa*, es decir, cuando se establece un tópico, la predicación se conoce como categórica; es decir, es una predicación en dos pasos: por un lado se afirma la existencia de un ente (el sintagma nominal que hace de tópico) como información conocida (por medio de *-wa*), y por otro se predica algo nuevo de él (información nueva o **foco**). Todas las lenguas tienen la posibilidad de expresar estos dos tipos de predicación. En español se ve claramente, por ejemplo, en el siguiente par:

- (27) La farmacia está en la esquina.
 (28) Hay una farmacia en la esquina.

En el primer caso, la predicación es categórica, es decir, en dos pasos: por un lado la farmacia se marca como información conocida por medio del determinante: el determinante predica la existencia del nombre y el nombre es al mismo tiempo sujeto y tópico. Por otro, de ese nombre se predica lo que está a la derecha ([estar en la esquina]), que es el foco. En el segundo ejemplo, en cambio, la existencia de la farmacia y el hecho de que esté en la esquina son ambas informaciones nuevas, y por tanto toda la oración presenta una información novedosa para el oyente, toda la oración está bajo el foco. En este caso no hay tópico. De ahí el uso del presentativo *hay* y del inespecífico *una*. El equivalente de estas oraciones en japonés sería:

- (29) Yakkyoku-wa, migi-ni arimasu (薬局は右にあります)
 (30) Yakkyoku-ga migi-ni arimasu (薬局が右にあります)

En cualquier caso, vemos cómo en japonés no solo es fácil, sino que es más natural, separar el tópico del sujeto gramatical, y normalmente establecer una predicación categórica en la que el tópico se separa de la oración. Volvamos sobre uno de los ejemplos de errores con los que comenzamos esta discusión sobre la concordancia:

- (31) *Segundo, “Komorebi” es la palabra japonesa intraducible. Significa la luz [que entran a través de las hojas o las ramas del árbol].

Este ejemplo, además del error de concordancia de sujeto que ya analizamos, contiene otro error relacionado con el concepto de foco: el uso del determinante *la* en el predicado (*es la palabra japonesa intraducible*). Lo correcto hubiera sido decir

Komorebi es **una** palabra japonesa intraducible. Como hemos dicho, los determinantes fuertes sirven para marcar el sujeto como tópico. En este caso, el sintagma nominal en cuestión se encuentra en la parte de la oración que contiene el foco, no el tópico, razón por la que el uso de este determinante es erróneo. Si los estudiantes entendiesen los conceptos de tópico y la función de los determinantes como marcadores de dicho concepto, es probable que estos errores disminuyeran.

Este concepto de información nueva vs. información conocida se aplica también a las oraciones con verbos de gusto y similares, tan problemáticas siempre para nuestros alumnos. Así, por ejemplo, la razón por la que el sujeto de estas oraciones suele ser posverbal es que constituye la información nueva. En estos casos, aunque la oración es sobre el afectado, el sujeto es distinto. Señalamos esto en el siguiente dibujo que representa la oración *No me dan miedo los fantasmas*. En la oración, el hablante habla de sí mismo, pero el sujeto y la información nueva son distintos. El foco de luz de nuestro dibujo representa en este caso de quién predica la oración.



Figura 7. Esquema de la oración No me dan miedo los fantasmas. (El sujeto es una tercera persona, el afectado es el hablante. El foco representa que la oración expresa algo sobre el hablante, aunque el sujeto es otro)

En definitiva, probablemente sería productivo pasar una buena parte del periodo inicial de aprendizaje (vector subestructural) explicando y ejemplificando los conceptos de sujeto y tópico (incluidos los mecanismos del español para marcarlo con los determinantes, la posición de foco, etc.), así como de concordancia y persona gramatical, hasta que el alumno tenga conciencia del fundamento de la gramática que

significa la concordancia en el español. Insistimos en que los meros esquemas de organización del paradigma del verbo no son suficientes, porque se basan en las formas, no en los conceptos. Las formas deben ser automatizadas en el vector estructural del proceso de adquisición. Para ello son necesarios los paradigmas. Pero como cimiento o fundamento, es necesario que los conceptos que subyacen a esos paradigmas queden claros antes de automatizar las formas.

8. Sugerencias de algunas actividades prácticas (con Santiago Rodríguez de Lima)

Ya hemos propuesto una nueva forma de introducir los paradigmas de concordancia con ayudas visuales que guían el aprendizaje de los conceptos de persona gramatical. Estamos firmemente convencidos de que elevar la sensibilidad lingüística de los alumnos les hace entender mejor la gramática (nivel subestructural), y les coloca en una situación superior para enfrentar la etapa estructural y dominar las formas y los paradigmas (Sanz Yagüe *et al.* 2015). Asimismo, nos parece importante resistir la tentación de aplicar la traducción directa de palabras funcionales, como de los pronombres personales, por ejemplo. Como hemos visto, el esfuerzo por emparejar las palabras *yo, tú, él/ella* con palabras del japonés incorpora un elemento de confusión añadido que distorsiona el proceso de aprendizaje. Como hemos dicho, uno de los problemas metodológicos que resulta en errores arranca de la costumbre de explicar la gramática de la lengua japonesa desde el punto de vista de la gramática de las lenguas indoeuropeas como la nuestra, y de dar por sentado que los hablantes japoneses comprenderán la gramática de las lenguas occidentales solo con esquemas a cuyas denominaciones se han atribuido palabras técnicas en japonés.

Además del uso de ilustraciones como las que hemos venido incluyendo en estas páginas, nos parece importante trabajar con el discurso, para hacer ver a los estudiantes cuál es el tópico, cuál el foco, cuál el sujeto, en cada una de las oraciones que se encuentran dentro de un texto. Veamos el siguiente texto.

Mi tía tiene un huerto en Himeji. Allí cultiva patatas, zanahorias, fresas y naranjas. Las verduras las vende en el mercado, y con las frutas hace mermelada.

En lugar de pedir a los estudiantes que hagan una traducción de este texto, invitémosles a entenderlo tal y como es. Para ello, utilizaremos diferentes formas para marcar los patrones:

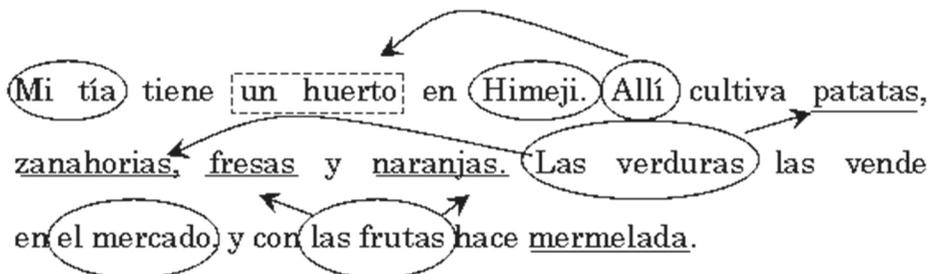


Figura 8. Representación de las conexiones interoracionales entre los participantes de un discurso



Figura 9. Representación gráfica de la oración Mi tía tiene un huerto en Himeji

A modo de ejemplo, hemos utilizado estos códigos, pero cada instructor puede crear otros nuevos e incluso usar diferentes colores. Lo importante es que no es un ejercicio de traducción con conexiones entre mecanismos esencialmente diferentes entre dos lenguas. Estamos interpretando el uso de los mecanismos de la propia lengua del texto. A tal fin, hemos marcado la información específica, pero que se considera nueva para el receptor con un recuadro de líneas discontinuas; la información específica y considerada como conocida con círculos, y si el referente se halla dentro del texto, enlazamos ambas palabras mediante una flecha. Por último, cuando la información no es específica, sencillamente se subraya. De este modo terminamos con un texto

completamente garabateado de líneas, marcas y flechas, pero que ha ayudado a los estudiantes a comprender la función de las palabras y le ha hecho consciente de las normas del discurso.

Como se trasluce de nuestra discusión, se impone una reflexión sobre la representación visual de la información. Un texto de lectura presentado en una tipografía minúscula y con un dibujo debajo que solo representa a dos personas hablando, lo habitual en muchos libros de texto, no resulta en una ayuda visual que haga el *input* más comprensible. En cambio, formatear los textos con amplios espacios entre renglones y palabras, y ¿por qué no? media página en blanco para que ellos mismos hagan el dibujo que quieran, rellenen con sus propias anotaciones, o realicen este tipo de análisis del discurso que hemos introducido aquí puede ser más eficaz para el proceso de aprendizaje, especialmente cuando se trata de lenguas tan distintas.

Asimismo, antes hemos afirmado que los rasgos aparecen en *paquetes* en las lenguas. Por ello, una vez aclarados los conceptos de emisor/receptor por medio de nuestro paradigma en la Figura 5, podemos pasar a las propiedades de los artículos definido/indefinido de forma natural, en relación con el concepto de información nueva/conocida. Por ejemplo, podemos hacer reflexionar a los estudiantes sobre oraciones como las siguientes:

- (32) Estoy buscando a la persona que vino ayer.
- (33) Estoy buscando a una persona que vino ayer.
- (34) Estoy buscando personas que quieran trabajar en una tienda de ropa.

En las dos primeras oraciones, la perspectiva del emisor juega un papel clave a la hora de elegir artículo definido o indefinido. El emisor tiene una percepción acerca del conocimiento que el receptor posee sobre la información de la que está hablando. Si el emisor piensa que el receptor ya sabe de quién estamos hablando, dirá *la persona que vino ayer*, y si piensa que el receptor no está al tanto de tal hecho, lo presentará como información nueva, desconocida por el receptor: *una persona que vino ayer*. Por último, la frase donde no se usa artículo de ningún tipo sirve para demostrar que si el referente no es específico, los artículos no son necesarios. Invitarles a dotar a estas oraciones de un contexto apropiado podría ser un ejercicio productivo y eficaz para mantener en uso todos los conceptos relacionados con la concordancia que hemos estudiado a lo largo de las páginas precedentes.

9. El aspecto: aprendizaje y enseñanza

En nuestro periodo como docentes de lengua española en Japón, hemos percibido que muchos estudiantes, desde niveles bajos hasta niveles muy avanzados, presentan problemas para usar de forma correcta las formas de pasado del español, en concreto las formas de pretérito imperfecto y de pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple). Esta falta de capacidad para producir construcciones gramaticales en pasado en español es un problema que persiste durante años y a menudo se fosiliza (Sanz *et al.* 2005).

Las causas pueden ser varias, pero entre ellas cabe destacar dos: en primer lugar, los sistemas aspectuales del español y del japonés son considerablemente diferentes; en segundo lugar, muchos materiales didácticos, como venimos insistiendo en este monográfico, se basan solo en intuiciones. El resultado es que, o bien dan explicaciones sobre el uso del imperfecto y el indefinido que son erróneas o insuficientes, o bien obvian todo tipo de explicación y dejan la adquisición de los rasgos aspectuales de dichas formas en manos de un proceso intuitivo que, debido a la ya mencionada distancia entre los sistemas aspectuales de ambas lenguas, puede desembocar en una fijación errónea del sistema aspectual del español. Por tanto, tenemos dos posibles causas: una intrínseca, de rasgos, interna a la estructura sintáctica y semántica de la lengua objetivo y otra extrínseca, de método, relacionada con la enseñanza de esas estructuras.

En esta sección atajamos ambos problemas. En primer lugar, y como hemos hecho en la sección anterior con la concordancia, definiremos el sistema aspectual de las construcciones en pasado en español, haciendo especial hincapié en las propiedades de aspecto léxico de los verbos, las propiedades de aspecto gramatical de las marcas de pretérito imperfecto e indefinido y, como parte más novedosa, las propiedades de evento de las construcciones en pasado del español (véase Civit 2015). Seguidamente, se tratarán algunos posibles ejercicios que se pueden llevar a cabo en clase para que los estudiantes de español se den cuenta de la existencia y las propiedades aspectuales y eventivas tanto del japonés como del español.

9.1 El sistema aspectual y el sistema eventivo

La noción de aspecto es la gran olvidada en los métodos de enseñanza del español. Ni en libros publicados en Japón ni en Occidente, ya estén basados en un sistema tradicional o audiolingual o en un sistema nociofuncional o comunicativo, se hace mención a la noción de aspecto. En los métodos disponibles se habla de tiempo, aunque en forma de patrones para conjugar. Es por tanto que, cuando se define la diferencia

entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, siempre se hace en términos no sintácticos, sino pragmáticos, es decir, de uso. Se suele definir el pretérito indefinido como el tiempo que *se usa para expresar una acción terminada en un tiempo pasado terminado* y el pretérito imperfecto en términos de *tiempo que se usa para expresar un hábito o una situación en el pasado*. Si bien estas descripciones, desde un punto de vista pragmático, parecen correctas, conllevan ciertos contraejemplos, como el siguiente:

(35) *Mi abuelo *trabajaba* de electricista durante 40 años.

(36) Mi abuelo *trabajó* de electricista durante 40 años.

En el ejemplo (35) se puede considerar el hecho de *trabajar* como un hábito que se repite. Sin embargo, el uso del imperfecto es erróneo, prefiriéndose el pretérito indefinido, como se ve en (36). La realidad de ejemplos como este choca con las normas arriba mencionadas del *uso* del imperfecto y el indefinido. Ante esto, como docentes, debemos cuestionarnos si estas definiciones del pretérito indefinido y del imperfecto son válidas o incluso si son útiles de alguna forma en clase o si por el contrario causan a la larga más problemas que los que solucionan. También debemos preguntarnos qué *son* las dos formas de pretérito y no solo *cómo se usan*. Esto nos permitirá trasladar a los estudiantes estas herramientas que les van a permitir entender y usar con soltura las construcciones en pretérito indefinido y en pretérito imperfecto. Empecemos, pues, con un análisis del aspecto en español.

El aspecto es el conjunto de información lingüística que indica el tipo de situación expresada por el verbo y por la oración y el punto de vista que se ofrece sobre esa situación, independientemente del tiempo. En lo que sigue, y basándonos en Civit (2015), defenderemos que el aspecto es el resultado de la interacción de tres factores, que explicaremos a continuación: el aspecto léxico del verbo, el aspecto gramatical de las formas verbales y la existencia o no de un evento. Con esto último lo que queremos decir es que el verbo puede predicar un evento concreto referido al sujeto o una propiedad del sujeto. Lo primero se conoce como predicación de nivel de estadio (se predica de un ente sobre un momento determinado de su existencia, *i.e.*, sobre un estadio de su vida). Lo segundo se denomina predicación de nivel individual (es una consideración holística de todos los momentos de la vida de esa entidad). Estas son nociones básicas en el campo de la cuantificación de eventos desde Carlson (1977). Este concepto de predicación se ilustra con los ejemplos siguientes:

- (37) El presidente murió.
 (38) El presidente es el jefe del ejército.

La primera oración es un ejemplo de predicación a nivel de estadio. Se interpreta que *existe un evento concreto de* [morir] que se aplica a [el presidente]. Por otro lado, la segunda es un ejemplo de predicado de nivel individual. No se predica la existencia de un evento concreto, sino que se predica una propiedad sobre el sujeto. Por esta razón, la oración es ambigua. Podría ser una afirmación sobre la persona que ocupa el cargo de presidente en este momento, pero también podría ser una afirmación sobre el cargo en sí (quienquiera que lo ocupe). Es decir, puede predicar una propiedad sobre *el cargo* de presidente, no sobre la persona del presidente de turno. En Civit (2015) se considera que los predicados de nivel individual (PNI) son los únicos auténticos estados puros.

Con estos preliminares, pasamos a analizar los tres factores que determinan la gramaticalidad o agramaticalidad de una oración en imperfecto/indefinido. La idea central es que, dependiendo del aspecto léxico del verbo, si este es simple o compuesto (híbrido), la forma del imperfecto podrá significar que no existió un evento concreto, o que la oración se refiere a varias instancias de eventos concretos que, tomados en su conjunto y sin especificar cuándo tuvo lugar cada uno de ellos, se convierten en una propiedad del individuo (como cuando decimos *Estudio español* y queremos decir *Soy estudiante de español*, tomando todos los eventos de estudiar como algo abstracto). Si el verbo se utiliza con indefinido, se podrá referir a la ocurrencia de un evento en el pasado o al final de la validez de un evento o propiedad. Veamos cada uno de los factores por separado.

9.2 El aspecto léxico

El aspecto léxico es la información sobre el predicado (estado, acción, etc.) que puede expresar una oración. Si bien mucha parte de la información del aspecto léxico de una construcción viene dada por los rasgos semánticos de la unidad verbal, otros elementos y sintagmas de la construcción pueden contribuir a ese significado y modificarlo. Los tipos de predicados fueron clasificados por Vendler (1967), aunque su clasificación ha sido objeto de refinamientos y añadiduras a lo largo de los años. De forma muy sucinta, se pueden resumir en las categorías que siguen:

- Estados:

Son predicados durativos atéticos (sin límite intrínseco) no dinámicos. Tienen una

duración en el tiempo, no tienen un límite definido internamente y no expresan cambio: *José es alto*, *Tengo mucho dinero* o *Manuel ama a sus hijos* son ejemplos de estados.

- Actividades:

Son predicados dinámicos durativos no delimitados. Una actividad ocurre durante todo el tiempo del evento y una vez se detiene, se puede decir que el evento ha sucedido: *Pedro corrió por el parque* o *Ayer estuve trabajando en mi oficina* son actividades.

- Realizaciones:

Son predicados dinámicos durativos delimitados. Muestran un progreso de la acción hacia un límite y no se considera la acción como terminada hasta que se alcanza ese límite, a diferencia de las actividades. También, en contraste con las actividades, pueden incluir un sintagma preposicional de tiempo que indique el tiempo requerido para completar la acción: *La constructora montó un puente de hormigón armado en una semana*, *El corredor corrió una maratón en 10 horas* ejemplifican este tipo de aspecto léxico.

- Logros:

Son eventos dinámicos delimitados de corta duración. Se pueden dividir en logros *per se*, que son culminativos y en semelfactivos, que no son culminativos y pueden, por tanto, ser repetitivos: *Ha aparecido una estrella nueva en el cielo* [logro], *Pablo tosió* [semelfactivo].

En una sección posterior de este capítulo se tratarán algunos de los problemas con los que nos podemos encontrar en la lengua española al intentar aplicar las categorías de predicados de Vendler y las investigaciones que se han llevado a cabo para solucionar estas dificultades. Seguidamente, pasamos a definir el aspecto gramatical en español.

9.3 El aspecto gramatical

El aspecto gramatical comprende los rasgos sintácticos y semánticos que aportan las formas verbales a la construcción. El aspecto gramatical se puede dividir en varias categorías, pero en este momento nos vamos a centrar en dos: el aspecto perfectivo y el imperfectivo. Como su nombre indica, el pretérito perfecto simple (indefinido) es un paradigma verbal que nos marca aspecto gramatical perfectivo y, por el contrario, el pretérito imperfecto nos marca aspecto imperfectivo. Más allá de estas obviedades, hay que preguntarse qué información añaden a la construcción estas marcas de

perfectividad e imperfectividad.

En este punto, hay que avanzar con sumo cuidado, pues una mala interpretación de las propiedades del pretérito imperfecto y del indefinido nos puede llevar a una adquisición errónea de sus rasgos. Veamos, pues, qué *no* son el pretérito imperfecto y el indefinido. Para ello, nos resulta útil la terminología usada mayoritariamente en métodos de enseñanza de español publicados en Japón en japonés para referirse a estos tiempos verbales. En estos métodos, el pretérito imperfecto se viene a llamar *senkako* (pretérito lineal) en japonés; al indefinido se le denomina *tenkako* (pretérito puntual). En estos nombres se ve un problema de nomenclatura que puede ser nocivo para el aprendizaje, pues esta nomenclatura hace mención a la *duración* de la acción (no instantánea o instantánea), rasgo que no depende del aspecto gramatical sino del aspecto léxico. Veamos por qué esta clasificación puede causar confusión.

En primer lugar, la división entre lineal y puntual parece reflejar la distinción entre verbos continuativos y verbos instantáneos introducida por Kindaichi (1950, 1976) para el japonés en su obra seminal como dos de los cuatro tipos de verbos en los que él dividía los verbos en esta lengua. El problema obvio en este punto es que se están identificando unas marcas de aspecto *gramatical* del español (indefinido e imperfecto) con unas categorías de aspecto *léxico* del japonés estándar. Para el estudiante puede resultar muy atractivo el uso de las etiquetas *senkako* y *tenkako* porque reproducen de manera inteligible unas nociones intuitivas de su propia lengua, pero es imposible definir el aspecto gramatical del español en términos del aspecto léxico del japonés, ya que son dos categorías lingüísticas totalmente distintas.

Hasta aquí, si resumimos, podemos decir que la distinción de aspecto gramatical de las formas de indefinido e imperfecto no es ni una distinción basada en la duración de la acción (puntual *vs.* durativo) ni tampoco una distinción basada en el uso que se quiera dar al predicado (acción terminada *vs.* hábito/situación). La definición más adecuada de las propiedades del aspecto gramatical del imperfecto y el indefinido en español viene dada por Yamamura (2010), a la que se le han añadido extensiones en Civit (2015). Según Yamamura (2010), el pretérito imperfecto denota la existencia de una relación de simultaneidad (*situación*) entre un tiempo determinado del pasado y la proposición en sí. En otras palabras, la relación que establece el imperfecto con ese tiempo del pasado es equivalente a la relación que se establece entre el momento del habla y una proposición expresada en la forma de presente: expresa una acción sin referirse a su principio ni a su final, lo que hace que el presente indique una cualidad más que una acción concreta; el pretérito imperfecto es por tanto un tiempo relativo a

otro, un *presente de pasado*. De no existir ese tiempo de referencia en la oración, el imperfecto no será válido.

Por otra parte, Yamamura (2010) define el pretérito indefinido como una forma verbal capaz de expresar una relación de anterioridad de la proposición al momento del habla; esa relación de anterioridad representa que se da un cambio de la no ocurrencia de la proposición a la ocurrencia de la misma (por ejemplo, en la oración *La policía arrestó a los mafiosos*, en un momento determinado del pasado se pasa de la no ocurrencia de [la policía arrestar a los mafiosos] a la ocurrencia de [la policía arrestar a los mafiosos]). En Civit (2015) se puntualiza a Yamamura (2010) diciendo que el indefinido puede marcar también el paso de la validez de una proposición a la no validez (proceso inverso al expresado por Yamamura). Por ejemplo, en *Mi abuela fue siempre muy devota*, el indefinido marca que en un momento determinado del pasado, la proposición [mi abuela ser muy devota] pasó a no ser válida por alguna razón.

Estas diferencias entre las propiedades del imperfecto y el indefinido se pueden ver en los siguientes ejemplos y se verán con más detalle más adelante en esta sección cuando se pongan en común las propiedades del aspecto léxico, gramatical y la cuantificación de eventos.

- (39) En 1990, tenía 11 años.
- (40) Ahora tengo 36 años.
- (41) María visitó a su hermana en el hospital.
- (42) La policía arrestó a todos los mafiosos.
- (43) Mi abuela fue siempre muy devota.

En el ejemplo (39) se establece una relación de simultaneidad entre el tiempo determinado por *En 1990* y la proposición [tener 11 años]. Esta relación es la misma que se establece entre *Ahora* (es decir, el momento del habla) y [yo tener 36 años] en el ejemplo (40). En los ejemplos (41) y (42), por el contrario, se observan los rasgos definidos por Yamamura (2010) de anterioridad de la proposición al momento del habla y del paso de no ocurrencia a ocurrencia de la proposición. En el ejemplo (43) se observa también el cambio de ocurrencia a no ocurrencia de la proposición, cuya validez termina en un momento dado por motivos que pueden ser varios, pero que incluyen la muerte del sujeto y, por tanto, el fin de la validez de la proposición.

Hasta este punto, hemos definido el aspecto léxico (las categorías clásicas de Vendler (1967)) y el aspecto gramatical, en especial desde el punto de vista de

Yamamura (2010) en lo que se refiere a los valores aspectuales de las formas de pretérito imperfecto e indefinido en español, lengua que marca la distinción entre aspecto gramatical imperfectivo y perfectivo de manera visible en la forma verbal de pasado. Sin embargo, hace falta introducir un concepto más para entender el sistema aspectual del español y, por extensión, el de cualquier otra lengua: las propiedades de cuantificación de eventos.

9.4 Cuantificación de eventos

Tomemos una oración como *María visitó a su hermana en el hospital*. Lo que esto quiere decir es que existió **un** evento de [María visitar a su hermana en el hospital] en un momento concreto del pasado (por ejemplo, ayer). Es decir, la oración tiene un cuantificador (*un*), de la misma manera que un sintagma nominal puede tener un cuantificador (*un accidente*). Concebimos las oraciones como una cuantificación sobre eventos. Veamos otro ejemplo. *María visitó a un paciente cada día durante un mes*, significaría algo así como que existieron **algunos** eventos de [María visitar a un paciente] que tuvieron lugar durante todos los días de un mes. *Algunos* también es un cuantificador. En la literatura semántica de los últimos años, se acepta que una oración tiene un cuantificador evento que nosotros llamaremos QEv (basado en el *sintagma evento* de Davidson 1967; véase también Schein 1993, Sanz 2012, 2014, entre otros). También hay oraciones que no llevan un cuantificador evento, como *El presidente es el jefe del ejército*. Esto es similar a un sintagma nominal sin cuantificador, como *libros* en *Estaba leyendo libros cuando llegué*.

El QEv interactúa con los rasgos del aspecto léxico y del aspecto gramatical para producir el valor aspectual final de cada construcción⁴. Esta proyección nos permite explicar todo el paradigma de usos y significados aspectuales resultantes de la interacción entre los rasgos de aspecto léxico de las oraciones y las formas de pretérito indefinido e imperfecto en español (y por extensión, otras lenguas, puesto que el QEv es una proyección que se puede teorizar como universal). La existencia de una proyección de un QEv nos indica que la predicación de esa oración es eventiva, no estativa, y su ausencia nos indica lo contrario. Por tanto, aplicando la noción de QEv podemos ir más allá de la definición de Vendler de estado y explicar las situaciones en las que procesos que podríamos llamar de coerción semántica cambian el valor aspectual de verbos típicamente estativos o típicamente eventivos.

⁴ La existencia de esta categoría se ha propuesto en Civit (2015) como extensión del Sintagma Evento de Sanz (2000) y Sanz (2013).

La existencia del QEv nos permite predecir la validez del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en cada situación y nos ayuda a comprender las distintas interpretaciones de su uso que se pueden dar cuando los dos son posibles. Entre otras cosas, nos permite ver qué subyace bajo la distinción entre *hábito* y *estado en pasado*, usos que se atribuyen en tantos métodos al pretérito imperfecto, pero cuyo origen no se explica en ningún caso; el término *hábito*, por ejemplo, no es un concepto gramatical. Con las herramientas que hemos presentado aquí, nosotros podemos explicar de dónde viene la intuición de que, en muchos casos, el imperfecto acabe refiriéndose a hábitos, como efectivamente sucede en muchas ocasiones. También nos permite dar una explicación de los contraejemplos mostrados anteriormente referentes a esta distinción basada en el uso de las susodichas formas.

10. Interacción entre el aspecto léxico, gramatical y el QEv

Se puede interpretar, partiendo de Vendler (1967), que verbos como *tener*, *ser*, *estar* o *saber* son verbos estativos. Moreno (2013) aplica los tests de gramaticalidad de Dowty (1979) y Lakoff (1970) a los estados en español para comprobar la validez de esta interpretación. Centrémonos en uno de estos tests de gramaticalidad: los estados no admiten la perífrasis *estar* + gerundio. Si aplicamos este test de gramaticalidad a verbos estativos, a primer golpe de vista, parece funcionar, como se ve en el ejemplo (44), pero se observan contraejemplos, como (46):

- (44) *Juan está queriendo a sus abuelos.
- (45) Juan quiere a sus abuelos.
- (46) Estás siendo injusto.

El ejemplo (44) nos muestra que el test de gramaticalidad de *estar* + gerundio parece ser válido en detectar que el verbo es estativo y por tanto agramatical en esta construcción, pero sin embargo, este test colapsa con el verbo *ser* en el ejemplo (46), que expresa un significado cercano a *comportarse*. Por tanto, se puede interpretar que *ser* ha sufrido una *coerción* de significado, pasando a funcionar como una actividad y dejando de lado su valor estativo. En otras palabras, la interpretación de *comportarse* implica que existió un evento concreto en el que esa persona actuó de una forma determinada. Se puede, por tanto, transformar un verbo de una interpretación primaria basada en su aspecto léxico como estado (no evento, predicación de individuo), en una interpretación en la que esa cualidad se da solo en un momento determinado, como un

evento concreto (predicación de nivel de estadio, es decir, existencia de un evento concreto).

¿Por qué es posible coercionar unos verbos y no otros, y cuándo sabe un hablante que esto se puede o no se puede hacer? ¿No son los predicados descritos por Vendler suficientemente descriptivos o exactos? Proponemos (con Civit 2015) que es posible refinar la clasificación de los tipos de acciones teniendo en cuenta que los predicados pueden tener una estructura interna en la que se combinan varias unidades. Utilizaremos las unidades de *estado* (E), *proceso* (P) y *transición* (T) para explicar la estructura de los diferentes tipos de aspecto léxico (Civit 2015, tomando las teorías de Pustejovsky como base). Con ello, expandimos la clasificación de tipos de acciones de Vendler con los siguientes tipos de predicados, en los que la división fundamental es entre aspecto léxico puro o simple y aspecto léxico híbrido o compuesto.

<p>Aspecto léxico puro: Está basado en una sola unidad (E, P o T))</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades (P(roceso)) (<i>correr</i>) • Logros / Semelfactivos (T(ransición)) (<i>llegar, toser</i>) • Estados puros (E(stado)) (<i>tener</i>)
<p>Aspecto léxico híbrido o compuesto: Son categorías compuestas de más de un tipo de predicado de Pustejovsky.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciertos tipos de logros como <i>hervir</i> (De Miguel y Fernández Lagunilla 2000) (T/P) • No-procesos (T/E [sujeto afectado]) (<i>No lo supo hasta que leyó la nota</i>) • Predicados estativos híbridos de nivel de estadio (a su vez divididos en): <ul style="list-style-type: none"> - Predicados resultativos de nivel de estadio: <ul style="list-style-type: none"> • (T/E [objeto]) (<i>la puerta está rota</i>) • (T/E [sujeto causativo]) (<i>la película estuvo interesante</i>) - Predicados de nivel de estadio no resultativos <ul style="list-style-type: none"> • (T/E [sujeto activo]) (<i>José fue inteligente cuando la policía lo detuvo</i>)

Tabla 2. Tipos de aspecto léxico según Civit 2015

Los tipos de eventos expresados en la tabla anterior son considerablemente más

numerosos que los descritos por Vendler (1967), pero hay indicios que apuntan a su existencia. Estos indicios se ven en cuanto se hace interactuar los rasgos de aspecto léxico, aspecto gramatical y de cuantificación de evento, como veremos a continuación. Dejaremos la explicación de los términos sujeto afectado, sujeto causativo, etc., para más adelante. Tomemos como ejemplo el verbo *trabajar*, cuyo aspecto léxico es puro (actividad). La siguiente tabla plantea todas las posibilidades de aparición e interpretación de este verbo con los tipos de aspecto gramatical en el pasado en español:

Aktionsart puro	Imperfecto, con QEv	Imperfecto, sin QEv	Indefinido, con QEv	Indefinido, sin QEv
Actividades P <i>Trabajar</i>	<i>Trabajaba</i> (varios eventos concretos de la actividad) P <i>Trabajaba en la mina cuando se produjo el accidente</i>	<i>Trabajaba</i> (convierte la actividad en un predicado de nivel individual al no designar cada evento en su momento concreto = era un trabajador) E <i>Mi abuelo trabajaba en la mina</i>	<i>Trabajó</i> (Un evento de la actividad de trabajar o varios eventos tomados como una unidad) P <i>Mi abuelo trabajó ayer en la mina</i>	<i>Trabajó</i> (convierte la actividad en un predicado de nivel individual = fue un trabajador, cosa que dejó de tener validez en un momento dado) E <i>Mi abuelo trabajó en la mina durante 40 años</i>

Tabla 3. Interacción del aspecto gramatical y el QEv con Actividades

Este verbo tiene dos interpretaciones diferentes en imperfecto y dos más en indefinido. Tres de ellas son naturales, y una resulta un poco forzada (la de Imperfecto con QEv), pero aparece en los libros de texto. Las siguientes oraciones ejemplifican esto:

- (47) Trabajaba en la mina cuando se produjo el accidente. (con QEv, *estaba trabajando*: esta es la interpretación poco natural si se refiere a que estaba trabajando en ese momento. También puede significar que era uno de los trabajadores cuando sucedió el accidente (sin QEv), en cuyo caso, la oración resulta perfectamente natural).
- (48) Mi abuelo trabajaba en la mina. (era minero: esta es la interpretación preferida).

La primera indica una predicación de estadio, mientras que la segunda es una predicación de individuo. En otras palabras, en la segunda, una serie de eventos de trabajar se unen en un conjunto que se aplica al mismo sujeto, por lo que la predicación es una predicación de individuo, que se interpreta como una cualidad (ser un trabajador).

- (49) Mi abuelo trabajó ayer por la tarde en la mina.
- (50) Mi abuelo trabajó en la mina durante 40 años. (fue minero)

En la primera, existe un QEv y por lo tanto la predicación es de estadio (se refiere a un evento concreto), mientras que la segunda indica una predicación de individuo (muchos eventos de trabajar que tuvieron lugar en un espacio de tiempo de 40 años y que se aplican al mismo sujeto sin especificar el tiempo en que se realizó cada uno de ellos). La diferencia entre el ejemplo *Mi abuelo trabajaba en la mina (sin QEv)* y el ejemplo *Mi abuelo trabajó en la mina (sin QEv)* es que la que muestra indefinido señala el final de la validez de la proposición [trabajar en la mina], una cualidad del sujeto (E/Predicado de nivel individual).

Lo que queda claro de la interacción de estos factores es que habrá combinaciones imposibles, y otras que son posibles pero que ostentan interpretaciones distintas según aparezca en uno u otro tiempo de pasado. Observemos, por ejemplo, otra categoría, en la que vemos dos celdas imposibles en principio: la del aspecto léxico compuesto llamado realizaciones. Estos eventos se componen de un proceso, que da lugar a una transición cuando el evento acaba, y que supone un nuevo estado de cosas.

Tipo de predicado	Imperfecto, con QEv	Imperfecto, sin QEv	Indefinido, con QEv	Indefinido, sin QEv
Aktionsart híbrido				
Realizaciones P/T/E (se pueden convertir en actividades integrando el objeto de medida en el verbo) <i>Construir, leer un libro</i>	<i>leía un libro</i> (varios eventos concretos) P/T/E [Si se reduce a P, se convierte en una actividad: <i>Leía un libro cuando le sobrevino la muerte.</i>]	Imposible [Solo posible si se reduce a P o a E: actividad convertida en predicado de nivel individual] <i>Leía libros = repetía el Proceso de leer/ era un lector</i>	<i>leyó un libro</i> (Un evento completo) P/T/E	Imposible [Posible solo si se reduce a P o a E: actividad convertida en predicado de nivel individual con un límite final] <i>leyó libros = realizaba procesos de leer/ fue un lector</i>

Tabla 4. Interacción del aspecto gramatical y el QEv con realizaciones

En las celdas en las que hemos escrito *imposible*, hemos especificado una forma de hacer la estructura posible, pero tomando solo una parte de la realización. Una realización como tal es imposible sin un QEv, porque las realizaciones expresan un proceso que deriva en una transición y en un nuevo estado, luego por definición hablan de eventos, y deben tener un cuantificador de evento. La única forma de utilizar una realización sin QEv es simplificándola (convirtiéndola en una categoría con aspecto léxico puro, en un proceso simple o en un E/Predicado de nivel individual). Esto se consigue incorporando un objeto no concreto, es decir, un plural sin determinante. En ese caso no se expresa la existencia de un evento concreto, sino de muchos. Así, *leía libros* se puede decir bajo la interpretación de *leer* como un proceso, no como una realización. Como realización, el verbo *leer* debe entrar en una construcción cuantificada, y por tanto el objeto no debería ir en plural genérico. En cuanto a la interpretación con imperfecto e indefinido cuando aparece con QEv, vemos que el

imperfecto ha de leerse como un conjunto de varios eventos concretos (cada uno de ellos con P/T/E) y el indefinido como un solo evento con los tres elementos (P/T/E).

Para terminar, veamos los no procesos propuestos para el japonés por Kamata y que nosotros aplicamos al español y los estados puros (Civit, 2015). El resto de los tipos de aspecto léxico y su interacción con el QEv y con el aspecto gramatical puede encontrarse completo en Civit (2015).

Tipo de predicado	Imperfecto, con QEv	Imperfecto, sin QEv	Indefinido, con QEv	Indefinido, sin QEv
No-procesos (Kamata 1996) T/ E ^{sujeto} afectado	Imposible	<i>sabía inglés</i> #(Ya) <i>sabía la noticia</i> (predicado de nivel individual) E	<i>supo la noticia</i> (Un evento de enterarse) T	<i>supo inglés</i> (pero ahora ya no lo sabe) (predicado de nivel individual con un límite final) E [Poco natural]
Estados puros (predicados de nivel individual) E	Imposible	<i>era inteligente</i> (predicado de nivel individual) E	Imposible	<i>fue inteligente</i> (predicado de nivel individual con límite final) E

Tabla 5. Interacción del aspecto gramatical y el QEv con no-procesos y estados puros

Como vemos en la tabla, estas dos categorías no admiten una estructura con QEv, aunque se muestra también que el no-proceso en indefinido con QEv es posible porque se trata de una coerción que se enfoca en la T. Simplemente, al ser estados puros o no procesos, son incompatibles con construcciones eventivas en las que siempre debe haber un proceso o una transición. En cambio, sí es posible encontrar un estado puro en indefinido (*fue inteligente*), algo que pocos estudiantes pueden concebir de acuerdo a las reglas con las que han aprendido el aspecto gramatical.

11. Despertando la conciencia lingüística en el alumno

Una vez entendida la importancia de estudiar el aspecto para poder dominar el uso de las formas de imperfecto y pretérito, en esta sección ofrecemos algunos ejercicios mediante los que se intenta que el estudiante se percate de rasgos lingüísticos relacionados con el aspecto en su propia lengua y en la lengua objetivo (en este caso, respectivamente, japonés y español). Enseñar los rasgos de aspecto de manera formal mediante explicaciones de conceptos lingüísticos puede ser complicado para el estudiante, pero confiar la adquisición de los rasgos de la lengua objetivo a su intuición y a lo que sea capaz de extraer a partir de la exposición a la lengua objetivo a la que se someta puede resultar en un aprendizaje fragmentado y en la fosilización de construcciones. Los siguientes ejercicios pueden ser útiles en clase para entender el aspecto sin necesidad de convertir al estudiante en un lingüista. Esta utilidad no está limitada tan solo al estudiante, sino que el docente también puede desarrollar una conciencia lingüística sobre su propia lengua.

Ejercicio 1

Este ejercicio, presentado originalmente en Ramírez Gómez *et al.* (2014) pretende despertar una conciencia básica en el estudiante sobre los distintos tipos de aspecto léxico (basados en la clasificación clásica de Vendler 1967) en la lengua del estudiante (japonés) y en la lengua objetivo (español). La base teórica del ejercicio es la prueba de gramaticalidad que resulta de añadir a una construcción el SAdv *en una hora* (lo cual indica un término del evento, una realización) y el SAdv *durante una hora* (que indica que el verbo expresa una actividad) (en sus equivalentes en japonés). En las siguientes tablas se ven cinco tipos de oraciones, una en cada columna. En los espacios en blanco se tendrá que juzgar la gramaticalidad de las construcciones resultantes de añadir los SAdv ya mencionados:

J: <i>Okane ga iru</i> Esp: "Necesito dinero"	J: <i>Bōru wo keru</i> Esp: "Pateo un balón"	J: <i>Kōen de hashiru</i> Esp: "Corro por el parque"	J: <i>Shōsetsu wo yomu</i> Esp: "Leo una novela"	J: <i>Tōchaku suru</i> Esp: "Llego"	SAdv 1: J: <i>ichi-jikan de</i> Esp: "en una hora"
					SAdv 2: J: <i>ichi-jikan</i> Esp: "durante una hora"

El resultado del ejercicio debería ser el que se ve seguidamente. Tras la tabla, analizaremos lo que sucede y cómo tratarlo en el aula.

J: <i>Okane ga iru</i> Esp: "Necesito dinero"	J: <i>Bōru wo keru</i> Esp: "Pateo un balón"	J: <i>Kōen de hashiru</i> Esp: "Corro por el parque"	J: <i>Shōsetsu wo yomikiru</i> Esp: "Me leo una novela"	J: <i>Tōchaku suru</i> Esp: "Llego"	SAdv 1: J: <i>ichi-jikan de</i> Esp: "en una hora"
SAdv 1: X SAdv 2: OK	SAdv 1: X SAdv 2: OK	SAdv 1: X SAdv 2: OK	SAdv 1: OK SAdv 2: X	SAdv 1: OK SAdv 2: X	SAdv 2: J: <i>ichi-jikan</i> Esp: "durante una hora"

Analicemos lo que sucede en cada situación. Los predicados que admiten *en una hora* son predicados con un límite interno. Es decir, son predicados télicos. Por tanto, son válidos tan solo en el caso de realizaciones como *Me leo una novela en una hora* o logros como *Llego en una hora*, en este último caso indicando que falta una hora para que llegue. Los predicados que admiten *durante una hora* son predicados atélicos, es decir, no tienen un límite interno. Este es el caso de *Corro en el parque durante una hora*, una actividad sin límite interno al que le añadimos un límite externo; también es

el caso de *Pateo un balón durante una hora*, un semelfactivo que, aunque se comprende de acciones puntuales, se interpreta como la repetición de esas acciones puntuales y por tanto toma un significado atético de actividad.

Por otro lado, en el caso del estado *Necesito dinero*, forzando mucho la interpretación se podría aceptar *durante una hora* si se anticipa que la necesidad tendrá ese límite externo que designa el SAdv, pero precisamente esta dificultad para aceptar tal interpretación nos dice algo: que se trata de un estado y que por tanto no es dinámico. Su naturaleza léxica es, por tanto, totalmente distinta de la de los otros tipos de predicados en tanto que no es eventivo sino estativo. Con este ejercicio se pretende que el estudiante se dé cuenta de que en su propia lengua existen verbos que corresponden a distintos tipos de categorías que expresan distintos tipos de predicados. Es decir, se pretende hacer ver al estudiante que hay acciones que tienen un límite interno y otras que carecen de límite interno y que no permitirán que se les marque el tiempo que se tardará en alcanzar ese límite puesto que no existe. Esto les demostrará que los verbos tienen un aspecto léxico simple o compuesto, y les llevará a entender algunas coerciones que se dan en español como las que hemos visto arriba.

Ejercicio 2

Otro ejercicio que se propone es el siguiente. En este ejercicio se pretende hacer ver al estudiante los fenómenos de coerción y a través de ello, hacerle entender que hay predicados que expresan eventos y predicados que no, lo que puede llevar a una mejor comprensión de los efectos que causa la existencia o no del QEv. Este ejercicio es más útil con estudiantes de nivel medio-alto que tienen un cierto conocimiento del español pero que se han estancado en su aprendizaje del sistema aspectual y muestran errores de producción de las distintas formas aspectuales.

En primer lugar, se le presentan al estudiante las siguientes oraciones:

1. Einstein era inteligente. Su cociente intelectual era de 160 puntos.
2. Einstein fue inteligente. Murió en 1955.

Seguidamente se le presenta el siguiente par de oraciones:

3. Einstein era inteligente y callaba cada vez que la policía lo arrestaba.
4. Einstein fue inteligente y calló cuando la policía lo detuvo ayer.

Se pregunta a los estudiantes si ven alguna diferencia entre ambos pares de oraciones y si consideran que el significado de *ser inteligente* en ambos pares es el mismo o no. En el primer par, *ser inteligente* hace referencia a la capacidad intelectual de Einstein, tal como se ve en el primer ejemplo, en el que se indica su cociente intelectual. Se presenta este uso de *ser inteligente* en dos formas: con el verbo en imperfecto y con el verbo en indefinido. En este par de oraciones hay suficientes pistas como para que el estudiante identifique el matiz que añade el indefinido *fue inteligente* a la construcción respecto a la forma en imperfecto. Una interpretación intuitiva puede darnos la idea de que el indefinido se utiliza porque Einstein murió. Esto refleja lo que se ha mencionado anteriormente en la parte teórica de este capítulo: el pretérito indefinido está marcando el final de la validez de la proposición [Einstein ser inteligente], proposición que indica un predicado de nivel individual (PNI) en el que se predica la propiedad [ser inteligente] aplicada a Einstein. La validez de la proposición, por tanto, ya no es vigente, cosa que se confirma con la frase *Murió en 1955*, que nos da a entender que, al estar muerto, ya no se puede considerar como inteligente desde el punto de vista actual.

Por otra parte, en el segundo par de oraciones, *ser inteligente* no se refiere a la capacidad intelectual. El estudiante quizá identifique que ese *ser inteligente* tiene que haber tomado otro significado. Lo que sucede es que se da un proceso de *coerción* y *ser inteligente* toma un valor eventivo con un significado equivalente a *comportarse de manera inteligente*. El verbo *comportarse* es un verbo eventivo y, como tal, forma parte de una construcción con QEv. Que el predicado se interprete como *comportarse* nos indica que la construcción en este caso tiene un QEv. Los matices que el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido van a aplicar al par de construcciones difieren de los matices que se aplican cuando se trata de un PNI. En este caso, el tipo de predicado es uno de nivel de estadio (PNE). Existe, por tanto, un evento o una serie de eventos de [Einstein comportarse de manera inteligente]. En el caso de la construcción en imperfecto, la interpretación que da el pretérito imperfecto en una construcción con QEv y verbo eventivo es la de un evento plural distributivo. Esto significa que existe una repetición de eventos de [ser arrestado] en los que Einstein en cada evento lleva a cabo los eventos de [comportarse de manera inteligente] y [callarse]. En el caso de la construcción en indefinido, el estudiante puede ver que se refiere a un evento simple de [comportarse de manera inteligente] y [callarse] como respuesta de Einstein a un evento simple de [ser arrestado por la policía]. Se ve, pues, que la distinción que va a surgir entre una construcción con QEv en imperfecto y en indefinido es una distinción entre múltiples eventos contra un único evento.

Vale la pena mencionar que en este ejercicio se han tratado los distintos significados aspectuales que se derivan de la interacción entre QEv, aspecto léxico y aspecto gramatical sin hacer mención en ningún caso de la duración de la acción. Esto es importante en el caso de estar enseñando español a estudiantes japoneses por el mismo motivo expresado al principio de este capítulo respecto a la nomenclatura usada en Japón para referirse al pretérito imperfecto (*senkako*, "pretérito lineal") y al pretérito indefinido (*tenkako*, "pretérito puntual"), nombres que pueden llevar a un estudiante a establecer una oposición entre duración e instantaneidad en ambas formas verbales que, como se demuestra en este ejercicio, no existe en ningún caso. Este ejercicio, por lo tanto, puede ser útil para que el estudiante se dé cuenta de que un verbo estativo puede ser eventivo mediante un proceso de coerción que deriva de la existencia o no en la estructura de la oración de un QEv. También sirve para que el estudiante se percate de que los matices aspectuales del imperfecto y del indefinido ofrecen distintos significados aspectuales finales dependiendo de la existencia de ese QEv.

12. Conclusiones

En este capítulo hemos abordado el problema de las diferencias gramaticales entre el japonés y el español que son fuente de posibles problemas y errores fosilizables en nuestros estudiantes japoneses. Hemos defendido que sus problemas con la concordancia no se originan en una falta de estudio de los paradigmas, sino en el hecho de que los paradigmas sistematizan unos conceptos que ellos no poseen, como el de persona gramatical, sujeto, y las diferencias entre agente/perceptor y afectado/receptor de una acción. Así, una vez establecidos los conceptos de persona, tópico, sujeto, etc., entendidos los mecanismos de predicación en español y sus diferencias con el japonés (nivel subestructural), se puede pasar a ejercicios de memorización de las formas y de utilización de las mismas en contextos oracionales (nivel estructural).

Por otro lado, hemos presentado las interacciones entre el aspecto léxico, gramatical y la cuantificación eventiva de las oraciones, que permiten que unos verbos aparezcan en imperfecto/indefinido y otros no, o que se produzcan interpretaciones diversas cuando el verbo aparece con cada uno de los tiempos de pasado. A través de la conciencia de estos rasgos gramaticales, creemos que se puede facilitar considerablemente el proceso de aprendizaje.

En el siguiente capítulo, nos centramos en asuntos concernientes a las diferencias categoriales en el léxico de ambas lenguas.

Capítulo 4

Cimientos del conocimiento lingüístico: léxico

1. Breve justificación del planteamiento

Para los hablantes nativos de español, el concepto de categoría léxica y sus límites suelen estar claramente definidos. La gran mayoría de hispanohablantes puede distinguir sin gran vacilación un nombre de un adjetivo o un verbo. No obstante, las categorías léxicas varían de una lengua a otra, lo que provoca en muchas ocasiones grandes obstáculos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el caso que nos ocupa, la distancia lingüística entre el español y el japonés es mucho mayor que la que pudiera existir entre otras lenguas indoeuropeas, y por tanto, las categorías léxicas del japonés difieren no solo en aspectos de índole sintáctico-semántico, sino también en su número y sus propiedades (Romero Díaz, 2012a). Es por ello que un profesor de ELE en Japón puede encontrarse con oraciones como las siguientes:

- (1) *Es una fiesta muy divertido.
- (2) *Dos personas llevan sus teléfono y enseñan sus números.
- (3) *Un persona está viendo el programa del amor bebiendo algo.
- (4) *Todas personas se ponen unos gorros.
- (5) ?Compré dos pedazos de camisetas.
- (6) *Mi iPod es muy ligero pero puedo llevar más de doscientas músicas.
- (7) *Tener cuidado con los niños porque es muy peligro.
- (8) *Soy envidioso de ella.
- (9) *Estoy deseando viajar el mundo.
- (10) *Todavía es agradable hacer el baloncesto.

En japonés, la línea que separa una categoría léxica de otra es muy fina, y por tanto, los estudiantes japoneses de español tienden a trasladar los conceptos de su L1 manteniendo la misma categoría léxica en la L2. Además, el japonés cuenta con dos categorías inexistentes en español (nombre adjetival y nombre verbal), y en ocasiones, una sola categoría en español puede equivaler a varias en japonés o viceversa. Teniendo en cuenta todos estos factores, es común encontrar a menudo errores como los

presentados arriba.

En este capítulo vamos a tratar no solo la falta de correspondencia categorial entre el español y el japonés, sino también la que se da a nivel subcategorial, es decir, nombres que son contables en español pero incontables en japonés, diferencias entre los nombres partitivos del español y los clasificadores del japonés, etc. Estos conocimientos nos ayudarán a entender el origen y la persistencia de los errores arriba mencionados. Como defendimos en el capítulo anterior, el comprender estas nociones básicas sobre la propia lengua y sobre el español constituye los cimientos necesarios para emprender ejercicios estructurales, funcionales y comunicativos. Por tanto, incluimos al final del capítulo una serie de ejercicios prácticos con el objetivo de elevar la conciencia metalingüística de los profesores y su aplicación en el aula.

2. Categorías léxicas en japonés

Todos estamos familiarizados con las categorías léxicas o de contenido tales como nombre, adjetivo y verbo. No obstante, el elenco de categorías léxicas que presenta el japonés posee un espectro mayor al del español. Tradicionalmente, en las gramáticas japonesas, estas se presentan como nombre, adjetivo-*i*, adjetivo-*na* y verbo (*cf.* Makino y Tsutsui, 1986). Consideramos, sin embargo, que las denominaciones utilizadas por un gran número de lingüistas japoneses (*e.g.*, Endo, Kageyama, Miyagawa, Murasugi, Ohkado, etc., véase Referencias) resultan mucho más útiles a la hora de esclarecer la causa de algunos de los errores de los estudiantes japoneses de español. Podría decirse entonces que el japonés posee además de las ya mencionadas, otras dos categorías de naturaleza mixta o híbrida. Se trata del nombre adjetival y del nombre verbal. Lingüistas como Baker (2003) argumentan la existencia de un *continuum* de categorías léxicas posibles, siendo las lenguas las que imponen una división de este continuum. Apoyados en esta hipótesis, podemos afirmar que algunas categorías del japonés presentan rasgos comunes con otras categorías, hasta tal punto que pueden asumir varias funciones categoriales. Así, el nombre adjetival se erige como una categoría intermedia entre el nombre y el adjetivo, mientras que el nombre verbal lo es entre el nombre y el verbo. Además, los adjetivos japoneses poseen un comportamiento sintáctico muy similar al de los verbos, situándose entre el nombre adjetival y el verbo. El siguiente esquema de Romero Díaz (2011) podría captar las relaciones entre las categorías léxicas del japonés:

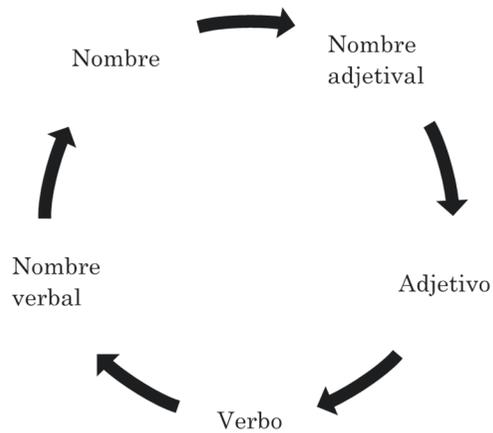


Figura 1. Continuum de categorías léxicas en japonés (Romero Díaz 2011:105)

En los siguientes subapartados se ofrece un análisis de las categorías léxicas del japonés mediante una comparación con el español, a fin de poder determinar las causas de errores como los presentados en (1). Nos extenderemos en las explicaciones, con el fin de aclarar muy bien la naturaleza de estas categorías en japonés y en sus diferencias fundamentales con el español, porque consideramos que este es un tema poco conocido entre los docentes de español y que puede resultar de mucha utilidad para diseñar actividades que minimicen este tipo de errores.

2.1 Nombre

Según hemos indicado anteriormente, el japonés cuenta con tres tipos de nombres: nombre, nombre adjetival y nombre verbal. En esta sección presentamos los rasgos comunes a estas tres categorías léxicas. Las construcciones nominales del japonés difieren de las del español en varios aspectos. En primer lugar, y como ya señalamos en el capítulo 3, el japonés es una lengua carente de rasgos- ϕ , es decir, se trata de una lengua sin concordancia de género y número, como se observa en el siguiente ejemplo:

- (11) *kono waru-i sensei*
 este malo-PRES profesor
 est-e/a/os/as profesor/a/es/as mal-o/a/os/as

El sintagma nominal en (11) refleja la falta de concordancia gramatical de género y número en el determinante *kono*, el adjetivo *warui* y el nombre *sensei*, mientras que en

español la concordancia se marca en todos los constituyentes. Aunque los nombres japoneses no poseen marcas para expresar el género gramatical, disponen de recursos morfológicos para señalar el rasgo semántico de sexo en nombres referidos a humanos y animales (*otoko no hito* significa persona varón⁵, o sea, “hombre”, *onna no hito* significa persona mujer (“mujer”), *osu no inu* es perro macho y *mesu no inu* es perro hembra (“perra”). Por otro lado, los nombres japoneses adolecen también de marcas gramaticales de número, ya que el concepto de pluralidad se deduce por el contexto. A pesar de esto, en algunas ocasiones se pueden utilizar sufijos como *-tachi* o *-ra*, o incluso la duplicación de una palabra: *anata* (“usted”) pasa a ser *anata-tachi* (“ustedes”); *kanojo* (“ella”) se puede pluralizar como *kanojo-ra* (“ellas”), *yama* (“montaña”) expresa el plural por medio de una reduplicación, *yama-yama* (“montañas”); lo mismo ocurre con *shima* (“isla”), que pasa a ser *shima-jima* (“islas”).

Como hemos visto, la ausencia de marcas explícitas de rasgo gramatical en japonés evidencia errores como los presentados en (1) y (2). En la primera oración, la falta de concordancia de género entre el nombre *fiesta* y el adjetivo *divertido* resulta en una oración agramatical, mientras que en la segunda es la concordancia de número la que no se ha realizado correctamente entre el determinante posesivo *sus* y el nombre *teléfono*. Sin embargo, no es solo la carencia de rasgos- ϕ lo que provoca errores en las construcciones nominales de los aprendices japoneses de español, sino también la ausencia en japonés de una categoría gramatical equivalente al artículo del español. De hecho, Fernández López (1990) llega a la conclusión, a través de un estudio comparativo longitudinal, de que el 20% de los posibles contextos de aparición del artículo presenta algún problema a este tipo de estudiante. Los errores más comunes respecto al uso del artículo se deben a su uso innecesario (3) o a la omisión del mismo (4). Se pueden producir también errores en la elección de la forma determinada o indeterminada del artículo (véase capítulo 3, donde ofrecemos una discusión somera sobre el uso erróneo del artículo en contextos de foco oracional).

Aunque la lengua japonesa suple la falta del artículo mediante una serie de recursos como el uso de determinantes demostrativos (*kono* “est-e/a/os/as”, *sono* “es-e/a/os/as”, *ano* “aque-l/lla/llos/llas”); partículas para la marcación de tópico *wa* o la de nominativo *ga*; o un extenso sistema de clasificadores), su ausencia provoca errores

⁵ Los nombres *otoko* “varón” (男), *onna* “mujer” (女), *osu* “macho” (雄) y *mesu* “hembra” (雌) aparecen con su lectura japonesa (*kun-yomi*) seguidos de la partícula de genitivo *no* “de”. Sin embargo, en otros casos pueden prefijarse a un nombre directamente tomando su lectura china (*on-yomi*): e.g., *jo-i* “médica” (女医); *o-ushi* “toro” (雄牛), *me-ushi* “vaca” (雌牛); *on-dori* “gallo” (雄鶏), *men-dori* “gallina” (雌鳥), etc.

que tienden a fosilizarse en los estudiantes de español cuya lengua materna es el japonés.

Otro de los aspectos que distingue al japonés y el español se refiere a las construcciones nominales que expresan cantidad. En español no se han desarrollado mecanismos de clasificación tan exhaustivos como los presentes en japonés, aunque sí cuenta en su lugar con nombres partitivos (como *cerveza* en *Ayer bebí cerveza, no vino*) cuando el contexto lo exige. La gran diferencia entre estas dos lenguas estriba en que el español clasifica los nombres en dos grandes grupos: contables, discontinuos o discretos; e incontables, continuos o de masa. A muy grandes rasgos, lo que los diferencia es que los nombres contables pueden combinarse con numerales, mientras que los incontables se refieren generalmente a cualidades, sustancias y procesos (*e.g.*, *hombria*, *cloro* y *sed*, respectivamente) que no suelen combinarse directamente con números. Además, los límites que definen a los nombres contables están claramente definidos mientras que los incontables suelen asociarse a realidades percibidas como masas sin límites concretos.

Por otro lado, en japonés los nombres no manifiestan esta oposición contable/incontable, pero existe un sistema de clasificadores que se usa para cuantificar objetos. Desde el punto de vista de un hispanohablante se puede pensar que los nombres japoneses parecen ser todos incontables, ya que en la mayoría de expresiones de cantidad el uso de un clasificador es obligatorio. Los clasificadores del japonés responden a dos tipos, tal y como los clasifica Lyons (1977): clasales y mensurales. Los clasificadores clasales hacen referencia a tipos de entidades y aportan el significado de entidad basándose en aspectos como la esencia de la entidad, la forma, el tamaño, el lugar, etc. (*cf.* Allan 1977, Romero Díaz 2012b). La expresión *5-hon-no-bīru* (“5 botellas de cerveza”), por ejemplo, contiene uno de estos clasificadores, el clasificador clasal para objetos alargados y cilíndricos *hon*. Los clasificadores mensurales, por su parte, individualizan en términos de cantidad y aportan un significado de cantidad estandarizada (Romero Díaz 2014b: 629). Así, tenemos expresiones como *5-rittoru-no-bīru*, “5 litros de cerveza”. En el primer caso, el nombre partitivo en español puede omitirse haciendo que el nombre incontable *cerveza* pase a reinterpretarse como contable (*e.g.*, *cinco cervezas*). Este tipo de construcciones en español son ambiguas entre el significado de dosis y el de clase, ya que *cinco cervezas* puede significar *cinco botellas de cerveza*, *cinco vasos de cerveza*, *cinco clases de cerveza*, etc. En japonés, sin embargo, no se da este tipo de ambigüedad puesto que los clasificadores clasales pueden especificar la unidad de cantidad (*5-hon-no-bīru* “cinco

botellas de cerveza”, *5-hai-no-bīru* “cinco vasos de cerveza”) o la clase de la entidad (*5-shurui-no-bīru* “cinco tipos de cerveza”). Por otro lado, el clasificador mensural *rittoru* “litro” indica una cantidad concreta de cerveza, y por tanto, la omisión del nombre partitivo tampoco es posible en español (e.g., *cinco litros de cerveza*).

Se ha mencionado ya que en español los nombres contables pueden ser modificados directamente por un numeral, mientras que en el caso de los nombres incontables es necesario el uso de una construcción partitiva como *un trozo de*, *un poco de*, etc. En japonés, donde esta distinción no existe, los nombres no pueden aparecer precedidos directamente por numerales, sino que deben hacer uso de un clasificador, en analogía con los nombres partitivos. Por ejemplo, para expresar la idea de *dos pájaros* en japonés es necesario emplear el clasificador numeral para aves y conejos *wa*: *2-wa-no-tori* (“dos pájaros”). Es evidente para un hablante nativo de japonés que los pájaros son aves. Sin embargo, la palabra *tori* “pájaro” no incorpora por sí misma el concepto de ave como ente individual, puesto que en japonés los nombres no indican entidades discretas por defecto.

En español, esta noción de individualidad se sobreentiende, puesto que está lexicalizada. En japonés, para poder referirse a una unidad, varias unidades o una colección de unidades de tipo pájaro debe crearse un sintagma con clasificador que cumpla la función de individuador. Por tanto, los sintagmas nominales del español *un pájaro*, *dos pájaros* o *una bandada de pájaros* se corresponden en japonés con *una-entidad-pájaro*, *dos-entidades-pájaro* y *una-colección-pájaro* respectivamente.

Para establecer la correspondencia entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español, se presenta la siguiente tabla de Romero Díaz (2014b) creada a partir de los estudios comparativos de Bond *et al.* (1996) entre el japonés y el inglés (*X* es un numeral, *C* es un clasificador de unidad y *N* es un nombre):

CLASIFICADORES		NOMBRES PARTITIVOS
DE UNIDAD (XC no N)	De individuación: <i>3-dai-no-kuruma</i> (3-CL-GEN-coche)	XN: 3 coches
	Partitivo: <i>1-teki-no-mizu</i> (1-CL-GEN-agua)	XC de N: 1 gota de agua
	Por defecto: <i>1-tsu-no-niku</i> (1-CL-GEN-carne)	XC de N: 1 trozo de carne
MÉTRICOS (XC no N): <i>100-guramu-no-ichigo</i> (100-CL-GEN-fresa)		XC de N: 100 g de fresas
DE GRUPO (XC no N): <i>1-gun-no-sakana</i> (1-CL-GEN-pezu)		XC de N: 1 banco de peces
DE ESPECIE (XC no N): <i>4-shurui-no-chizu</i> (4-CL-GEN-queso)		XC de N: 4 tipos de queso

Tabla 1. Correspondencias entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español (Romero Díaz 2014b:629)

Los clasificadores de unidad son los clasificadores prototípicos. Existen tres posibles traducciones de un sintagma nominal japonés con la forma *XC-no-N*:

- De individualización: se traduce en español como *XN*, es decir, el clasificador no se traduce y el numeral modifica directamente al nombre: *3-dai-no-kuruma* (1-CL-de-coche) “3 coches”.
- Partitivo: equivale a la estructura partitiva del español *XC de N*, en la que el clasificador se traduce por un nombre partitivo y el nombre es incontable: *1-teki-no-mizu* (1-CL-de-agua) “1 gota de agua”.
- Por defecto: se traduce también como *XC de N*, donde el clasificador se corresponde con un nombre partitivo por defecto y el nombre es incontable. El nombre partitivo por defecto en español suele ser *trozo*: *1-tsu-no-niku* (1-CL-GEN-*niku*) “1 trozo de carne”.

Los clasificadores métricos se refieren a aquellos sintagmas nominales del japonés con la forma *XC-no-N* en los que *C* es un clasificador métrico, y se traducen en español por la estructura partitiva *XC de N*: *100-guramu-no-ichigo* (100-CL-de-fresa) “100 gramos de fresas”. Los clasificadores de grupo aparecen en sintagmas nominales que representan un grupo o conjunto. Incluyen un clasificador de grupo en la estructura

XC-no-N correspondiente a *XC de N* en español: *1-gun-no-sakana* (1-CL-de-pezu) “1 banco de peces”. Finalmente, los clasificadores de especie indican la clase, el tipo o la especie de la entidad denotada y aparecen también en la estructura *XC-no-N*: *4-shurui-no-chīzu* (4-CL-de-queso) “4 tipos de queso”.

Como se observa en la Tabla 1, las estructuras con clasificadores de unidad de individuación deben traducirse como *XN*, es decir, en estos casos si el nombre en español es contable, la estructura partitiva es innecesaria, puesto que lo normal es que el numeral modifique directamente al nombre. Por tanto, la incorrección de la oración **Compré dos pedazos de camisetas* (5) puede explicarse por el uso incorrecto del partitivo en español debido a una transferencia negativa del japonés, donde la noción de individualidad no está lexicalizada en la palabra *camiseta* y es necesario emplear el clasificador para objetos planos *mai*.

El otro error que hemos presentado en la introducción de este capítulo tiene que ver con el cambio de nombre incontable a contable debido a relaciones de meronimia (*i.e.*, relación parte-todo, ejemplo (6)). Los errores de relaciones meronímicas son unos de los más numerosos entre los estudiantes japoneses de español. Los principales errores que cometen los estudiantes japoneses se refieren a relaciones meronímicas del tipo miembro-colección (*cf.* Winston *et al.*, 1987) tal y como recogemos en la siguiente tabla:

RELACIÓN MERONÍMICA	EJEMPLO DE ERROR
Plato-comida	*Comimos muchas variedades de <u>comidas</u> ahí.
Prenda-ropa	*Fuimos a unas tiendas para buscar <u>ropas de verano</u> .
Canción-música	*Mi iPod es muy ligero pero puedo llevar más de <u>doscientas músicas</u> .
Película-cine	*Me gusta ver <u>los cines occidentales</u> .
Persona-gente	*Había <u>unas treinta gentes</u> .

Tabla 2. Errores de relaciones meronímicas en estudiantes japoneses de español

En la Tabla 2 se presentan cinco relaciones meronímicas del tipo miembro-colección que explicamos brevemente a continuación. En la relación plato-comida el error se debe a que los estudiantes utilizan el todo (*comida*) para referirse a una parte (*plato*), y por tanto, la palabra *comidas* no puede aparecer en plural. El error en la relación

prenda-ropa se produce al tomar el todo (*ropa*) por la parte (*prenda*). Este es un error muy común entre los aprendices japoneses, al pluralizar la palabra *ropa*, incontable en español. En la relación canción-música, la *música* (colección de canciones) es tomada en lugar de la *canción* (miembro de esa colección). Al igual que con el par canción-música, la palabra *cine* no puede aparecer en plural para referirse a un solo miembro de la colección de *películas*. Finalmente, la palabra *gente* es un nombre colectivo que indica una colección de personas, y por tanto, tampoco puede aparecer en plural.

Estos son algunos de los errores comunes que aparecen de manera reiterada en los estudiantes japoneses de ELE. No obstante, los errores presentados se basan en nuestro corpus de errores léxicos, y por tanto, no se descarta la existencia de otros tipos de errores en relación a las diferencias de los rasgos nominales en el par de lenguas japonés-español.

En el siguiente subapartado trataremos la categoría léxica de nombre adjetival, la cual comparte muchas características con los nombres comunes que acabamos de ver.

2.2 Nombre adjetival (o adjetivos *-na*)

La categoría de nombre adjetival ha sido muy discutida entre los lingüistas japoneses, quienes aún debaten si establecer una categoría independiente para el nombre adjetival o incluirla bajo la misma denominación que el adjetivo. Entre los lingüistas que reconocen su existencia destacan Kageyama (1982) y Miyagawa (1987), mientras que otros como Tokieda (1959) y Ohkado (1991) mantienen que se trata de la misma categoría que el adjetivo, llamada entonces adjetivo-*na*. Nosotros defendemos, mediante una serie de explicaciones sintáctico-semánticas, la naturaleza mixta de esta categoría, y por lo tanto, consideramos que debe ser estudiada como una categoría diferente a la del adjetivo del japonés.

Originalmente en japonés solo los adjetivos modificaban a los nombres. Sin embargo, en la era Heian (794-1192), y debido al escaso número de adjetivos en el léxico del japonés, se tomaron prestados algunos nombres del chino que fueron utilizados como adjetivos, seguidos de cópula tanto predicativa (*da*) como atributivamente (*na*). Estos nombres adjetivales caracterizan semánticamente propiedades abstractas en japonés (Murasugi, 1990). Así, como veremos a continuación, un mismo nombre adjetival puede corresponder a la categoría de nombre (7a) y de adjetivo (7b) en español (Romero Díaz 2013):

- (12) a. *Sekai ni heiwa ga modot-ta.*
 Mundo-DAT paz-NOM volver-PAS
 Ha vuelto la paz al mundo.
- b. *Heiwa-na sekai*
 paz-COP mundo
 Un mundo apacible

En (12a) el nombre adjetival *heiwa* se comporta como un nombre (*paz*) que funciona como sujeto de la oración, mientras que en (12b) el mismo nombre adjetival se comporta como un adjetivo (*apacible*), funcionando como modificador del nombre *sekai* “mundo”. Ejemplos de este tipo prueban la doble naturaleza de los nombres adjetivales del japonés.

Los nombres adjetivales forman una clase natural con los nombres y los nombres verbales, al compartir los mismos rasgos sintácticos⁶. Desde un punto de vista morfosintáctico, el nombre adjetival parece un nombre, puesto que este tipo de palabras en japonés pueden llevar el caso nominativo *ga*, típicamente asignado a los nombres, tal y como hemos visto en (12a). Los nombres adjetivales comparten además una serie de propiedades con los nombres.

En primer lugar, tanto los nombres adjetivales como los nombres toman la cópula *da* en posición final de la oración. No obstante, como apunta Ohkado (1991:70), la cópula de los nombres adjetivales varía en posición prenominal (es *-na*), a diferencia de los nombres, que toman la partícula *-no* cuando modifican a otro nombre⁷:

- (13) a. *Hanako ga kirei da.*
 Hanako-NOM bonito-COP
 Hanako es guapa.
- b. *Kirei na Hanako*
 bonito-COP Hanako
 La guapa Hanako (*lit.*, Hanako, que es guapa)

⁶ Basándonos en el sistema de rasgos léxicos propuesto por Chomsky (1970) el nombre, el nombre adjetival y el nombre verbal se definen con los rasgos [-V, +N], a diferencia de los adjetivos, definidos como [+V, +N].

⁷ Para un análisis detallado del comportamiento de la cópula *na* del japonés y del sufijo de genitivo *no* y sus contextos de aparición, cf. Kitagawa y Ross (1982).

Como hemos visto, el nombre y el nombre adjetival se comportan de la misma manera respecto a sus rasgos sintácticos. Sus diferentes comportamientos se deben entonces a la presencia o ausencia de rasgos semánticos, en concreto, del rasgo semántico de la gradualidad. Los nombres adjetivales poseen el rasgo semántico de la propiedad gradual, del cual carecen los nombres. Por ejemplo, un nombre adjetival como *shōjiki* “honestidad” puede modificarse por términos que expresen grado como *zuibun* “mucho” porque en sus componentes semánticos incluye el rasgo [+gradual]. Por otro lado, un nombre como *sensei* “profesor” carece de este rasgo semántico en su estructura léxica. Así, podemos decir *zuibun shōjiki* (“muy honesto”), pero no podemos decir **zuibun sensei* (“muy profesor”). El rasgo de gradualidad permite a los nombres adjetivales funcionar como adjetivos además de como nombres. Consideramos, por tanto, que esta propiedad de los nombres adjetivales es clave para poder diferenciarlos de los nombres comunes.

Como se ha visto en (13), el nombre adjetival responde a una doble naturaleza categorial, y por tanto, en español puede corresponder tanto a un nombre como a un adjetivo dependiendo del contexto sintáctico en el que aparezca. A continuación se presentan algunos ejemplos en los que el nombre adjetival *jiyū* “libertad, libre” puede corresponderse con un nombre en español (Romero Díaz 2013):

(14) a. *Shisō no jiyū ga hoshō sarete iru.*

Pensamiento-GEN libertad-NOM garantizar-hacer-estar.

La libertad de pensamiento está garantizada.

b. *Shimin wa kakumei ni katte, jiyū wo tsukan-da.*

ciudadanos-TOP revolución-DAT ganar, libertad-ACU conseguir-PAS

Los ciudadanos ganaron la revolución y consiguieron la libertad.

En (14a) el nombre adjetival *jiyū* aparece con la partícula de nominativo *ga* y funciona como sujeto de la oración, mientras que en (14b) está marcado con la partícula de acusativo *wo*, siendo objeto directo de la oración. En ambos casos *jiyū* se corresponde en español con el nombre abstracto *libertad*. Este mismo nombre adjetival puede desempeñar la función de adjetivo en todos sus contextos de aparición (Romero Díaz 2013):

- (15) a. *Amerika wa jiyū na kuni da.*
 EE.UU.-TOP libertad-COP país-COP
 EE.UU. es un país libre.
- b. *Nihon no gakusei seikatsu wa totemo jiyū da.*
 Japón-GEN estudiante vida-TOP muy libertad-COP
 La vida de estudiante en Japón es muy libre.
- c. *Watashi wa inu wo jiyū ni tokihanashi-ta.*
 Yo-TOP perro-ACU libertad-AFI soltar-PAS
 Solté a los perros (Lit. *Solté a los perros libres).
- d. *Sono hito wa totemo jiyū da.*
 esa persona-TOP muy libertad-COP
 Esa persona es muy libre.
- e. *Kono panfuretto wa jiyū ni mochikae-re-ru.*
 este folleto-TOP libertad-AFI llevarse-poder-PRES
 Puede llevarse este folleto libremente.

En los ejemplos de (15) el nombre adjetival *jiyū* se corresponde con el adjetivo del español *libre* en todos los contextos en los que se puede presentar el adjetivo. Obsérvese que en (15c), la construcción es equivalente a la del inglés *I unleashed the dogs free*, construcción que no es posible en español.

Una vez vistas las correspondencias del nombre adjetival en español, es posible entender la causa del error presentado en (7). Según la propiedad semántica de la gradualidad, cuando un nombre adjetival está modificado por un término que expresa grado, en este caso *muy*, este debe traducirse al español como un adjetivo (*muy peligroso*) y no como un nombre (**muy peligro*). En la siguiente subsección pasamos al análisis de otra categoría léxica del japonés muy relacionada con el nombre adjetival y que también causa muchos problemas a los estudiantes japoneses debido a sus diferentes correspondencias categoriales en español: el adjetivo.

2.3 Adjetivo

Una de las características que distingue los adjetivos del japonés respecto a los del español es su naturaleza verbal. De hecho, algunos lingüistas japoneses como Matsushita (1930) no concebían el adjetivo y el verbo como categorías diferentes, sino que asumían que ambas formaban una única categoría léxica. Existen una serie de pruebas que demuestran el carácter verbal de los adjetivos del japonés (Murasugi,

1990). Además de que ni los adjetivos ni los verbos van seguidos de cópula, lo más llamativo es que, desde un punto de vista morfológico, tanto el adjetivo como el verbo pueden conjugarse según tiempo y modo, aunque ninguno de los dos expresa género, número ni persona:

- (16) a. *tabe-ru*: como, comes, come, etc. (forma no pasada)
 a'. *tabe-ta*: comí, comiste, comió, etc. (forma pasada)
 b. *ureshi-i*: estoy contento/a, estás contento/a, está contento/a, etc. (forma no pasada)
 b'. *ureshi-katta*: estaba contento/a, estabas contento/a, estaba contento/a, etc. (forma pasada)

Asimismo, tanto los verbos como los adjetivos realizan la concordancia respecto a los niveles de cortesía y honorificación. Como apunta Kuno (1987), el respeto del hablante hacia el referente se expresa típicamente prefijando el sufijo honorífico *o* a la forma gerundiva de un verbo, y añadiendo *ni naru* “llegar a ser” a la derecha de dicho verbo. Respecto a los adjetivos, la expresión honorífica se forma prefijando *o* al adjetivo:

- (17) a. *Tennō ga hon wo yon-da*.
 emperador-NOM libro-ACU leer-PAS
 El emperador leyó el libro.
 a'. *Tennō ga hon wo o-yomi ni nat-ta*.
 emperador-NOM libro-ACU leer-PAS
 El emperador leyó el libro (*muestra respeto hacia el emperador*).
 b. *Tennō ga waka-i*.
 emperador-NOM joven
 El emperador es joven.
 b'. *Tennō ga o-waka-i*.
 emperador-NOM joven
 El emperador es joven (*muestra respeto hacia el emperador*).

El adjetivo en japonés, como hemos visto, también comparte comportamientos similares con el nombre adjetival. Ambos pueden llevar modificaciones que expresan grado (*Hanako ga totemo utsukushi-i*, “Hanako es muy hermosa” o *Hanako ga totemo kirei-da*, “Hanako es muy hermosa” con el NA *kirei*) son gramaticales, mientras que

esto no es posible con predicados nominales o verbales (**Hanako ga totemo sensei-da*, “*Hanako es muy profesora”, Ohkado 1991).

Ambas categorías pueden utilizarse como adverbios de modo (Romero Díaz, 2013). Así, en *Tarō wa haya-ku tegami wo yon-da* (“Taro leyó la carta rápidamente”), la palabra *hayaku* es un adverbio de modo derivado del adjetivo *hayai*, y en *Tarō wa shizuka-ni ne-teiru* (“Taro duerme silenciosamente), *shizuka-ni* es una adverbialización del NA *shizuka*.

Por otro lado, Baker (2003) apunta que tanto los adjetivos como los nombres adjetivales pueden formar parte de estructuras causativas e incoativas en japonés. Del adjetivo *tsuyo-i* (“ser fuerte”), se pueden derivar los verbos *tsuyo-mar-u* (“hacerse fuerte”) y *tsuyo-mer-u* (“fortalecer”), y lo mismo ocurre con los nombres adjetivales en *-na*. Así, de *shizuka-da* (“ser silencioso”) se derivan *shizu-mar-u* (“calmarse”) y *shizu-mer-u* (“calmar”). Este tipo de derivaciones son normalmente posibles con adjetivos y nombres adjetivales, pero no con nombres: *sensei-da* (“ser profesor”) no puede convertirse en **sensei-mar-u* o **sensei-mer-u*.

Los adjetivos japoneses pueden corresponderse con varias categorías léxicas en español. Algunos se corresponden únicamente con adjetivos, y por tanto, no se producen errores de transferencia:

(18) *utsukushi-i* (A) → hermoso (A)

Sin embargo, otros adjetivos del japonés no se corresponden solamente con adjetivos en español, sino también con otras categorías. Una de las características que distingue los adjetivos japoneses es su naturaleza verbal, lo que hace que estos posean al igual que los verbos la propiedad de transitividad y/o intransitividad. De este modo, los adjetivos intransitivos (19) toman un solo argumento, mientras que los transitivos (20) pueden tomar dos. Los adjetivos transitivos se comportan como muchos verbos estativos, puesto que su objeto está marcado por la partícula de caso nominativo *ga*, en lugar de la partícula de caso acusativo *wo*, como sería de esperar (Murasugi, 1990):

(19) a. *Mary ga utsukushi-i*.

Mary-NOM hermoso-PRES

Mary es hermosa.

b. **Mary ga John wo / ga utsukushi-i*.

Mary-NOM John-ACU / NOM hermoso-PRES

(20) *Watashi wa haha ga natsukashi-i.*

Yo-TOP madre-NOM nostálgico-PRES

Yo añoro a mi madre.

Siguiendo la clasificación de Romero Díaz (2013), podemos establecer hasta cuatro correspondencias categoriales para el adjetivo japonés en español: adjetivo, nombre con intensificador, verbo y sintagma verbal. Como veremos a continuación, algunos adjetivos pueden corresponderse con todas estas categorías, mientras que otros solo con algunas de ellas. En primer lugar, tenemos el adjetivo *hoshi-i*, que en la mayoría de ocasiones suele traducirse por el verbo *querer*:

(21) *Watashi wa nomimono ga hoshi-i.*

yo-TOP bebida-NOM deseable-PRES

Yo quiero una bebida.

En (21) el adjetivo *hoshi-i* selecciona dos argumentos: *watashi*, que está marcado con la partícula de tópico *wa* y se corresponde con el sujeto de la oración en español; y *nomimono* “bebida”, marcado con la partícula de nominativo *ga* que indica el objeto directo en español. La selección de estos dos argumentos prueba la transitividad de este adjetivo del japonés, derivada de su comportamiento verbal. No obstante, en contextos muy específicos el adjetivo *hoshi-i* puede corresponderse con otras categorías léxicas en español, concretamente con el adjetivo *deseoso* y el sintagma verbal *tener deseo*:

(22) *Watashi wa renraku ga hoshi-i.*

yo-TOP contacto-NOM querer-PRES

Estoy deseoso de recibir mensajes. / Quiero recibir mensajes.

Como se observa en (22), en ocasiones el adjetivo *hoshi-i* puede traducirse en español tanto por el adjetivo *deseoso* como por el verbo *querer*. Además, en algunas construcciones *hoshi-i* puede traducirse por el sintagma verbal *tener deseo*:

(23) *Kare wa sore ga hoshi-i.*

él-TOP eso-NOM querer-PRES

Tiene deseos de conseguirlo.

Esta equivalencia de *hoshi-i* por *tener deseo* en (23) es posible si se utiliza en español la construcción “*tener deseo de + infinitivo*” con verbos como *conseguir*, *ganar* u *obtener*. En estos casos, no es el adjetivo *deseoso* en sí, sino más bien estos verbos los que corresponden a *hoshi-i*. De hecho, al utilizar esta misma construcción con otros verbos, su equivalente en japonés no sería el adjetivo *hoshi-i*, sino la forma volitiva *-tai*:

- (24) *Watashi wa kimi ni ai-tai.*
 yo-TOP tú-DAT ver-querer
 Tengo deseos de verte.

Dejando de lado el adjetivo *hoshi-i* que no parece responder a una clasificación sistemática como la de otros adjetivos del japonés, se pueden establecer dos grandes grupos de adjetivos (Romero Díaz 2013): aquellos que se corresponden con adjetivos, nombres (con intensificador) y sintagmas verbales; y aquellos que equivalen a adjetivos, nombres (con intensificador), verbos y sintagmas verbales. Por nombres con intensificador nos referimos a aquellos formados por la estructura “qué + nombre”, donde el adjetivo exclamativo *qué* pondera la naturaleza, intensidad o cantidad del nombre al que precede. Por otro lado, los sintagmas verbales con los que se corresponden los adjetivos del japonés pueden ser de varios tipos: “verbo + nombre” (e.g., *tener sueño*), “verbo + adverbio” (e.g., *sentirse bien*) u otras estructuras (e.g., *dársele bien algo a uno*).

En el primer grupo podemos encontrar el adjetivo *nemu-i* que equivale en español al adjetivo *soñoliento* (25a), al nombre con intensificador *qué sueño* (25b) y al sintagma verbal *tener sueño* (25c). El contexto lingüístico determinará cuál es la categoría más adecuada en español (Romero Díaz 2013):

- (25) a. *Nemu-i me wo kosuru.*
 soñoliento-PRES ojo-ACU frotarse
 Me froto los ojos soñolientos.
 b. *Nemu-i naa!*
 soñoliento-PRES PART
 ¡Qué sueño!
 c. *Tsukare-ta kara, watashi wa nemu-i.*
 cansarse-PAS como yo-TOP soñoliento-PRES
 Tenía sueño porque estaba cansado.

Del segundo grupo presentamos el adjetivo *urayamashi-i* que puede expresarse en español mediante el adjetivo *envidiable*, el nombre con intensificador *qué envidia*, el verbo *envidiar* y el sintagma verbal *tener envidia* (Romero Díaz 2013):

(26) a. *Watashi wa ano hito no shigoto ga urayamashi-i.*

yo-TOP esa persona-GEN trabajo-NOM envidiable-PRES

Su trabajo es envidiable (para mí). / Envidio su trabajo. / Tengo envidia de su trabajo.

b. *Urayamashi-i naa!*

envidiable-PRES PART

¡Qué envidia!

Los ejemplos presentados evidencian que el adjetivo del japonés puede equivaler en español hasta a cuatro categorías diferentes. No es de extrañar entonces que un estudiante de ELE cuya lengua materna es el japonés cometa errores como el presentado en (8) **Soy envidioso de ella*, donde la traducción más apropiada del adjetivo *urayamashi-i* hubiera sido un verbo (*La envidio*) o una oración entera (*Le tengo envidia a ella*). A continuación abordaremos una categoría léxica que tiene muchos puntos en común con los adjetivos japoneses: el verbo.

2.4 Verbo

Como ya dicutimos en el capítulo 3, una de las grandes diferencias entre los verbos del japonés y los del español es que los primeros no marcan la persona ni el número gramatical, es decir, los verbos japoneses no se conjugan. Así, la forma no pasada⁸ *nomu* puede interpretarse como *bebo*, *bebes*, *bebe* o cualquier persona o número, dependiendo del contexto. En japonés es el contexto el que determina a quién se refiere la acción realizada por el verbo.

Otro aspecto en el que se distingue el sistema verbal de estas dos lenguas es que en japonés la modalidad va añadida al verbo, mientras que en los últimos la conjugación indica persona, tiempo, aspecto y modo, pero no modalidad, matices que se expresan mediante auxiliares o verbos en español (Sanz e Igoa 2012). La siguiente tabla pretende ejemplificar estas diferencias entre los verbos del japonés y el español:

⁸ Llamada comúnmente forma de diccionario (*jisho-kei*) por ser así como aparece en las entradas léxicas de los diccionarios.

TIEMPO / MODO	JAPONÉS	ESPAÑOL
No pasado (forma de diccionario)	<i>tabe-ru</i>	comer / como / comeré
No pasado (formal)	<i>tabe-masu</i>	comer / como / comeré
No pasado (forma negativa)	<i>tabe-nai</i>	no como / no comeré
Pasado	<i>tabe-ta</i>	comí / comía / he comido
Pasado (forma negativa)	<i>tabe-nakatta</i>	no comí / no comía / no he comido
Condicional	<i>tabe-reba</i>	si como
Volitivo	<i>tabe-yō</i>	voy a comer
Continuativo (forma –te)	<i>tabe-te</i>	como y... / comiendo
Desiderativo (forma –tai)	<i>tabe-tai</i>	querer comer
Pasiva	<i>tabe-rareru</i>	ser comido
Causativa	<i>tabe-saseru</i>	hacer comer
Potencial	<i>tabe-rareru</i>	poder comer
Imperativo	<i>tabe-ro</i>	come / comed

Tabla 3. Formas verbales en japonés y español

En la tabla 3 se muestra cómo la forma no pasada o forma de diccionario equivale no solo al infinitivo sino también al tiempo presente y futuro. Existe también una forma más formal terminada en *–masu* (*masu-kei*) y otras formas de cortesía. Además, en japonés la modalidad se incluye dentro del verbo, mientras que en español es necesario el uso de verbos auxiliares (*tabenai* “no comer”, *tabetai* “querer comer”, *taberareru* “poder comer”, *tabesaseru* “hacer comer”, etc.).

Uno de los errores más comunes que suelen cometer los aprendices japoneses respecto a los verbos del español se debe a la transitivización por transferencia incorrecta de caso (el caso es la marca de las relaciones entre los elementos de una oración y el verbo, como hemos venido explicando a lo largo de estos capítulos). En japonés se utilizan una serie de partículas para indicar el caso nominativo (o de sujeto), acusativo (o de objeto directo) y dativo (o de objeto indirecto). No obstante, la correspondencia entre el caso y los marcadores de caso no es del todo exacta. Por ejemplo, la partícula de nominativo *ga* puede indicar tanto el papel temático de agente (*Watashi ga pan wo tabe-ru*, “Yo como pan”) como el de experimentante (*Watashi ga haha ga natsukashi-i*, “Yo añoro a mi madre” en el que *watashi* es un experimentante).

Además, una misma partícula puede indicar varias nociones gramaticales, como *wo*, que indica tanto el objeto directo de los verbos transitivos (27a); como el origen del movimiento de un verbo, expresado en español con las preposiciones *de* o *desde* (27b); o el espacio cubierto por el movimiento de los verbos, que nosotros indicamos mediante preposiciones o locuciones adverbiales como *por* o *a través de* (27c):

- (27) a. *Watashi wa mizu wo no-mu.*
yo-TOP agua-ACUSATIVO beber-PRES
Yo bebo agua.
- b. *Kare wa asa ku ji ni uchi wo de-ru.*
él-TOP mañana nueve hora a casa-ABLATIVO salir-PRES
Él sale de casa a las nueve de la mañana.
- c. *Boku wa sekai wo tabi shi-ta-i.*
yo-TOP mundo-ABLATIVO viaje hacer querer-PRES
Estoy deseando viajar por el mundo.

En la oración (27a) la partícula *wo* funciona como marca de caso acusativo indicando el objeto directo del verbo transitivo *nomu* “beber”. En las otras dos oraciones la partícula *wo* no indica el objeto de las acciones de estos verbos, sino el espacio a través de/por/desde el que se asocian semánticamente los movimientos representados por dichos verbos, correspondiéndose con el caso ablativo. De hecho, estos dos últimos verbos son intransitivos, lo que impide que tomen objetos directos. Dicho esto, podemos concluir que la partícula *wo* de caso acusativo y la partícula *wo* de caso ablativo son homófonas, lo que provoca errores de transitivización por transferencia incorrecta de caso, como hemos visto en (9) **Estoy deseando viajar el mundo*, donde el estudiante ha confundido el caso acusativo con el ablativo al traducirlo al español.

En la siguiente sección cerramos el círculo presentado en la Fig.1 con la categoría de nombre verbal, la cual comparte características con los nombres y los verbos.

2.5 Nombre verbal

La categoría de nombre verbal se origina en torno al siglo III, que marca el comienzo del intercambio cultural entre China y Japón. Estas relaciones se mantuvieron durante unos mil años, afectando profundamente la lengua japonesa, debido a la introducción del sistema de escritura chino a través de los textos budistas (Miyagawa 1987).

Miller (1967) afirma que junto al sistema de escritura chino se introdujeron también multitud de préstamos léxicos, incluyendo palabras que actualmente se categorizan como nombres verbales. Los nombres verbales consisten en un nombre acompañado del verbo ligero *suru* (como *benkyou suru*, que significa literalmente “hacer estudio”, o sea, “estudiar”). Originalmente, los nombres verbales del chino son palabras compuestas por dos morfemas. Además de la gran mayoría de nombres verbales de origen chino, existen algunos nombres verbales creados en japonés. Los de origen chino muestran el orden VO (e.g. *nyū:koku – suru* (“entrar: país”), Jacobsen (1982)), mientras que los de origen japonés manifiestan el orden de la oración japonesa como por ejemplo en *sakana-tsuri (suru)* “pesca (pescar)”, en el que el orden es OV (*sakana-wo tsuru*, “pez ACUSATIVO pescar”; Kageyama 1982).

Por otro lado, los nuevos verbos provenientes de otras lenguas se suelen introducir en japonés a través de la categoría de nombre verbal, aunque algunos verbos formados a partir de préstamos lingüísticos pueden tomar la terminación *-ru* (e.g., *saboru*, del francés *sabotage* “sabotaje”, hacer pellas o *demoru*, del inglés *demonstrate* “manifestarse”). Pero, según Romero Díaz (2011) algunos préstamos lingüísticos—principalmente del inglés, pero también de otras lenguas—pueden utilizarse también como nombres verbales. Así, por ejemplo, algunos nombres, adjetivos y verbos del inglés pueden cumplir esta función: *memo suru* (del nombre *memo* “nota”, “tomar notas”), *kanningu suru* (del adjetivo *cunning* “astuto”, “copiar (en un examen)”), *katto suru* (del verbo *cut* “cortar”, “cortar”).

Sin embargo, no solo los nombres, verbos y adjetivos provenientes del inglés y de otras lenguas pueden aparecer en este tipo de estructura, sino también las onomatopeyas, tanto las que expresan sonidos como las que expresan emociones o estados: *chin suru* (“calentar en el microondas”), *nikoniko suru* (“sonreír”), *kirakira suru* (“brillar”).

Como ya comentamos anteriormente, los nombres verbales forman una clase natural con los nombres y los nombres adjetivales, puesto que todos ellos comparten los mismos rasgos sintácticos. Los nombres verbales se parecen a los nombres en que pueden aparecer en las mismas posiciones sintácticas que estos, como la de sujeto (*Benkyō ga hajimaru*, “El estudio va a empezar”) o la de núcleo de una oración de relativo (*Tarō ga suki na benkyō*, “El estudio que le gusta a Taro”) (Miyagawa 1987).

Otra de las propiedades que los nombres verbales comparten con los nombres es el hecho de no poseer flexión verbal por sí mismos, ya que no están asociados a ningún paradigma verbal. Para funcionar como verbos necesitan tomar el verbo ligero *suru*

“hacer”⁹ (para que se entienda el concepto de verbo ligero, en español, por ejemplo, los verbos *hacer* y *dar* pueden ser verbos ligeros en construcciones como “hacer una pregunta = preguntar” o “dar un beso = besar”). Es aquí donde difieren el nombre y el nombre verbal, ya que este último puede verbalizarse añadiendo el verbo *suru* “hacer” y asignar así papeles temáticos (como agente, paciente, etc., al igual que los verbos). Según Miyagawa (1987:33) cuando un nombre común ocupa la posición de núcleo en un sintagma nominal existen múltiples interpretaciones, como se observa en los siguientes ejemplos de Romero Díaz (2014a):

- (28) *Masami no e* “El cuadro de Masami”:
- a. El cuadro de Masami (en el que Masami aparece);
 - b. El cuadro que Masami pintó;
 - c. El cuadro que Masami posee;
 - d. El cuadro que Masami dio a alguien, etc.

Sin embargo, cuando un nombre verbal es el núcleo existen solamente dos posibles interpretaciones (Miyagawa, 1987):

- (29) *Nihonjin no kenkyū*
japonés-GEN investigación
- a. la investigación (hecha) por los japoneses
 - b. la investigación sobre los japoneses

Estas dos posibles interpretaciones se pueden reflejar en la versión verbalizada del nombre verbal *kenkyū suru* “investigar”. La primera interpretación se corresponde con un uso intransitivo de *kenkyū suru*, mientras que la segunda se corresponde con una construcción transitiva (con un objeto directo de *investigar*, Romero Díaz 2014a).

La incorporación del nombre verbal japonés al verbo ligero *suru* “hacer” ha sido ampliamente estudiada por diversos lingüistas mediante diferentes enfoques

⁹ Los nombres verbales pueden tomar el verbo ligero *suru* de dos maneras: añadiendo *suru* directamente al nombre verbal (forma incorporada, como en *benkyō suru*, “estudio hacer” / “estudiar”), o con la partícula de acusativo *wo* (forma no incorporada, como en *benkyō wo suru*, “estudio ACUSATIVO hacer” / “estudiar”) (Miyagawa 1987). Sin embargo, existen nombres verbales como *seikō* “éxito” que no admiten la forma no incorporada, siendo obligatoria la incorporación (**Tarō wa seikō wo shi-ta*, “Tarō TOP éxito ACUSATIVO hacer PASADO” / “Taro tuvo éxito”; Miyagawa 1987).

(Miyagawa 1987, 1989, Tsujimura 1990, Grimshaw y Mester 1988, Sugimura 2008)¹⁰. Para nuestros propósitos de examinar las correspondencias categoriales del nombre verbal japonés en español vamos a seguir la clasificación propuesta por Romero Díaz (2011), donde se establecen hasta cinco tipos que exponemos a continuación:

- (30) Nombres verbales como *benkyō*: se corresponde tanto con un nombre “estudio”, como con la estructura “hacer + nombre” (*e.g.*, estudio, hacer (un) estudio):
- a. *Supeingo no benkyō wa nihonjin nitotte muzukashi-i.*
español-GEN estudio-TOP japonés para difícil-PRES
Para los japoneses el estudio del español es difícil.
- b. *Mai nichi supeingo wo benkyō shi-teiru.*
cada día supeingo-ACU estudio hac-iendo
Estudio español todos los días.
- (31) Nombres verbales como *tōchaku*: es posible la correspondencia nominal “llegada”, pero no la estructura “hacer + nombre” (*e.g.*, llegada, *hacer (una) llegada):
- a. *Taifū de hikōki no tōchaku ga okure-ta.*
tifón por avión-GEN llegada-NOM retrasarse-PAS
La llegada del avión se retrasó por el tifón.
- b. *Shachō wa san ji goro Tōkyō ni tōchaku shi-ta.*
presidente-TOP tres horas aprox. Tokio a llegada hacer-PAS
El presidente llegó/*hizo llegada a Tokio alrededor de las tres.
- (32) Nombres verbales formados por préstamos lingüísticos: el español admite esta estructura en algunos casos (*e.g.*, hacer *footing*, hacer *zapping*, etc.), pero no es tan productiva como en japonés:
- a. *memo suru* (tomar notas, del nombre inglés *memo* “nota”):
Fukushima sensei no kōen wo memo shi-ta.
Fukushima profesor-GEN conferencia-ACU nota hacer-PAS
Tomé notas de la conferencia del profesor Fukushima.
- b. *kanningu suru* (copiar en un examen, del adjetivo inglés *cunning* “astuto”):
Tarō wa shiken-chū ni kanningu shi-ta.
Tarō-TOP examen durante astuto hacer-PAS
Taro copió durante el examen.

¹⁰ Para un análisis más detallado de la incorporación de los nombres verbales japoneses al verbo ligero *suru*, cf. Romero Díaz (2014a).

c. *enjoy suru* (disfrutar, del verbo inglés *enjoy* “disfrutar”):

Karera wa seishun wo enjoy shi-teiru.

ellos-TOP juventud-ACU disfrutar hac-iendo

Ellos disfrutaban de su juventud.

- (33) Nombres verbales de tipo onomatopéyico: no existe en español la correspondencia categorial de una onomatopeya seguida de *suru* para expresar sonidos o emociones:

a. *chin suru* (calentar en el microondas): *hacer *chin*:

Watashi wa obentō wo chin shi-ta.

yo-TOP comida-ACU chin hacer-PAS

Calenté la comida. / *Hice *chin* a la comida.

b. *nikoniko suru* (sonreír): *hacer *nikoniko*:

Sono hito wa itsumo nikoniko shi-teiru.

esa persona-TOP siempre nikoniko hac-iendo

Esa persona siempre está sonriendo. / * Esa persona siempre está *nikoniko*.

- (34) Nombres verbales como *gaishoku*: compuestos por un verbo y un adverbio (e.g., comer fuera). En japonés se puede modificar la acción dentro de la palabra mientras que en español esto no es posible, como se ejemplifica a continuación:

a. *gaishoku suru* “comer fuera”:

Kare wa ryōuri ga tsuku-re-nai node, itsumo gaishoku shi-teiru.

él-TOP comida-NOM hacer poder no como siempre comer fuera hac-iendo

Como él no sabe cocinar, siempre come fuera / *hace comer fuera.

Para terminar este subapartado, explicamos la causa del error presentado en (10) **Todavía es agradable hacer el baloncesto*. Como se ha visto en la clasificación anterior, el uso de la estructura “hacer + nombre” no es posible con determinados nombres en español. En este caso, con nombres que hacen referencia a deportes y juegos se utilizaría en español el verbo *jugar* en lugar del verbo *hacer*. Normalmente, este tipo de errores se suele deber a la sobregeneralización de la estructura “hacer + nombre”, al ser esta mucho más productiva en japonés que en español.

3. Conclusiones

En resumen, en este capítulo hemos examinado las diferencias sintácticas entre las categorías léxicas del japonés y del español. Muchas de ellas se pueden adivinar como la razón de algunos de los errores persistentes que encontramos en nuestro alumnado.

Este capítulo y el anterior han presentado ejemplos de cómo abordar el enfoque subestructural en el aprendizaje. El enfoque estructural (práctica de patrones y morfemas por medio de rellenar huecos, *drills*, etc.), es en el que más énfasis se pone en la enseñanza de español en Japón, pero pensamos que es ineficaz dedicar tiempo a ese vector si no se ha profundizado primero en el anterior: el subestructural, que es al que hemos dedicado la mayor parte de este monográfico por ser el más olvidado en los libros de texto. Por último, el nivel funcional en el que el estudiante ha de hacer un uso sofisticado de la lengua es también uno de los más escasos en la enseñanza de español a japoneses. El próximo capítulo versará sobre dicho enfoque, el último de los propuestos por Leont'ev (véase capítulo 3). Antes, proponemos unos ejercicios prácticos para reforzar el conocimiento subestructural de los problemas relacionados con el léxico a los que hemos dedicado este capítulo.

4. Ejercicios prácticos para la clase de ELE

En este capítulo hemos observado varios lugares donde los hablantes de japonés pueden experimentar interferencia de la L1 en su producción del español, a causa de las diferencias entre el elenco y las propiedades de las categorías léxicas en una y otra lengua. En resumen, estos son los problemas fundamentales identificados, entre otros:

- Dada la diferencia entre los nombres de una y otra lengua, el estudiante no establece concordancia entre determinantes y modificadores con el nombre cuando produce oraciones en español.
- Dada la existencia de los nombres verbales, que en muchos casos corresponden a un adjetivo o a un SN en español, los estudiantes cometen errores que consisten en utilizar un nombre en contextos que requieren un adjetivo, y viceversa.
- La traducción de los adjetivos al español plantea muchos problemas, pues en ocasiones no corresponden a un adjetivo en español, sino a un sintagma cuantificado, o a un sintagma nominal.
- Debido a la ausencia de plural y al sistema de cuantificación del japonés, los estudiantes pueden tratar de cuantificar un nombre contable como si fuera incontable.
- La existencia de los nombres verbales en japonés y su ausencia en español lleva a un sobreuso del verbo ligero “hacer” con un nombre en español.

Para minimizar esta interferencia negativa, proponemos ejercicios de sensibilización

hacia las propiedades de las categorías sintácticas en español. Como hemos hecho en el capítulo anterior, defendemos que elevar la conciencia lingüística sobre las diferencias entre una y otra lengua consiga que el estudiante pueda llegar al nivel estructural con una base subestructural sólida. Por ejemplo, para la apreciación de la distinción contable/incontable, proponemos una vez más apelar al conocimiento sobre su propia lengua materna para entender el concepto. Se pueden presentar a los alumnos los siguientes ejemplos que hemos recogido de la producción de nuestros aprendices (y otros que cada profesor pueda recopilar).

- a. *En mi pueblo hay muchas naturalezas.
- b. *Me gustan las arquitecturas europeas.

Una vez introducidos estos ejemplos, se les pide que traten de traducirlos al japonés utilizando las palabras *shizen* (“naturaleza”) y *kenchiku* (“arquitectura”) y un cuantificador (*mitsu*, “tres”, por ejemplo). En otras palabras, que traten de decir en japonés algo como lo siguiente:

- a. *En mi pueblo hay muchas naturalezas. De hecho, hay tres naturalezas muy bonitas.
- b. *Me gustan las arquitecturas europeas. El año pasado visité dos arquitecturas impresionantes.

El alumno se dará cuenta de que no puede cuantificar las palabras *shizen* y *kenchiku*. Reflexionará acerca del hecho de que, a pesar de que aparentemente el japonés no posee plural, no le es posible cuantificar como contable estas palabras, por lo que entenderá el concepto de incontable de una manera clara, lo que le permitirá trascender los errores arriba presentados y, esperablemente, no cometerlos más.

Con respecto al problema de la falta de correspondencia unívoca entre los adjetivos del japonés y el español, y la distinción inexistente en español entre adjetivos y nombres adjetivales, por ejemplo, nos parece absolutamente necesario incluir en los materiales un tema en el que se discutan ejemplos como los incluidos en este capítulo, para que entre los estudiantes puedan entender que es posible traducir directamente del japonés al español y comiencen a profundizar en los rasgos del español directamente. Aunque no lo hemos tratado en este capítulo por falta de espacio, los fenómenos relativos al orden de adjetivos en español también son cruciales para el progreso en el

aprendizaje, por lo que debe perseguirse su comprensión por parte de los aprendices. Dejamos este tema para futuras investigaciones, así como el de la modificación de un nombre a otro nombre del tipo del inglés *school library*, que también se dan en japonés, en ocasiones por sincretismo de dos kanjis que se unen, pero que no existen en español.

Capítulo 5

Escribir en español

como lengua extranjera

El habla escrita es el álgebra del habla.
(Vygotsky 1987:203)

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es explicar de manera esencial los principios pedagógicos que hemos escogido para la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera, ofrecer una metodología pedagógica y algunas aplicaciones de la misma. En este sentido, se trata de presentar los conceptos teóricos clave para entender este tipo de pedagogía, los cuales deberán aprehender y desarrollar los profesores de ELE para la posterior preparación de sus propias clases de escritura de acuerdo con sus necesidades concretas y las de sus respectivas instituciones.

Intentamos responder a los problemas más acuciantes que tienen los profesores de ELE en Japón al momento de enseñar la escritura de la lengua española. El primer problema es la sensación, o la constatación en la práctica, de que los alumnos «no saben pensar a la manera occidental» y, por tanto, no pueden expresarse correctamente en español escrito. Según el enfoque sociocultural que empleamos, consideramos la escritura como una herramienta cultural que media el desarrollo conceptual y la conciencia de las personas. Cada forma de escritura (forma del discurso escrito) obedece a una trayectoria histórica en el seno de una cultura determinada. En este sentido, nuestros alumnos dominan ciertas formas discursivas escritas, pero no otras, que pueden ser más familiares o que damos por normales o necesarias en el seno de las culturas que tienen el español como lengua materna o vehicular, pero son igualmente capaces de producir razonamientos hipotético-deductivos. De lo que carecen son de los objetivos, la perspectiva y reglas de cada forma, cuestión de la que, por lo demás, podría carecer perfectamente un nativo hispanohablante. En muchos casos, los alumnos deberán desarrollar las funciones psicológicas necesarias para la producción de dichas formas discursivas que culturalmente resulten ajenas.

El segundo problema es que los programas de estudio, como hemos señalado en los capítulos 2 y 3, no reconocen la necesidad que tienen los alumnos de desarrollar

funciones psicológicas según un plan de desarrollo determinado. En este sentido, el enfoque comunicativo o el aprendizaje por tareas parten de un modelo sociogenético de desarrollo (la lengua se aprende comunicando, interactuando), pero no establecen diferencias entre las formas de interacción ni reparan en las funciones psicológicas que estas desarrollan. Mucho menos ofrecen una jerarquía entre estas. Esto equivale a que la primera lección de un curso de conducción de una autoescuela comience con el aprendiz al volante en una autovía, en un coche de transmisión manual de cinco velocidades, y adelantando a otros a una velocidad de 120 kilómetros por hora. Toda autoescuela que se precie de ser escuela tiene un currículo en que se empieza primero por la conducción en línea recta y la detención, luego se aprende el paso de las marchas o velocidades del automóvil, hasta que el aprendiz las aprenda de manera automática y así sucesivamente, hasta que puede señalar, girar, prestar atención a los peatones y vehículos y realizar todo tipo de maniobras en una progresión bastante clara que jerárquicamente va añadiendo funciones. Este no solo es un problema con estos enfoques, sino con todos los métodos existentes. En nuestra opinión, los métodos, tales como el de gramática-traducción, el audiolingual, el enfoque por tareas, etc., deberían estar al servicio del desarrollo de las funciones psicológicas necesarias para adquirir la maestría de una lengua extranjera y no al revés, puesto que no son balas de plata capaces por sí solos de desarrollar de manera adecuada y eficiente todas las funciones psicológicas necesarias.

En esta guía estamos señalando claramente cada una de las etapas de desarrollo. En el capítulo 3, vimos las etapas de desarrollo generales, y ahora veremos las etapas específicas para desarrollar la escritura en español como lengua extranjera. Las etapas que señalaremos se han adecuado al contexto educativo japonés y son el resultado de un largo análisis pedagógico de la relación existente entre los métodos y técnicas de aprendizaje y las necesidades reales de desarrollo de funciones psicológicas por parte de los alumnos.

El tercer problema es que se tiende a considerar la escritura como una especie de subalterna del habla. Los programas de enseñanza tienden a relegar la enseñanza de la escritura a los últimos años de estudio, cuando se supone que los estudiantes dominan la lengua en su dimensión oral. Si prestamos atención a las etapas de desarrollo señaladas en el capítulo 3, entenderemos que la enseñanza de la escritura en español debería estar en el centro de la actividad fundacional (subestructural y estructural), puesto que lidiamos con conceptos clave que nuestros alumnos necesitan desarrollar para alcanzar el dominio operativo del español.

No dividiremos el texto en las necesidades para cada nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), puesto que nos interesa dar una visión de conjunto de la pedagogía de una lengua extranjera que parte de la problemática del *discurso escrito*, lo que este representa y las ventajas que tiene como promotor fundamental del desarrollo conceptual de los alumnos. En cualquier caso, si las etapas subestructural y estructural de las que hablamos en el capítulo 3 se han cumplido, el programa que presentamos se podría poner fácilmente en práctica partiendo del nivel A2. Si por el contrario, no hubiera tal organización curricular, siempre se puede emplear la enseñanza de la escritura como excusa para asentar cimientos conceptuales, tal y como señalaremos más adelante.

Partiremos, como hemos dicho, por el discurso escrito y las formas que puede adoptar para entender que la forma discursiva pone en evidencia una serie de requerimientos para su reconocimiento y producción por parte del alumno. Es como si cada tipo de discurso conlleva cierto tipo de visión, de punto de vista, y requiriera de operaciones cognitivas determinadas. Estos requerimientos solo pueden satisfacerse mediante el desarrollo de funciones psicológicas superiores (*e.g.*, la capacidad de abstracción, de memorización, análisis, síntesis, interpretación, etc.) por parte del alumno, las cuales, según la escuela sociocultural postvygotskiana dependen de la introducción de conceptos teóricos que reorganicen la forma de dirigir su propia actividad. Esta reorganización de la actividad social (intersubjetiva) y mental (intrasubjetiva) del alumno hacen posible, en último término, que este alcance automaticidad y grados superiores de maestría. De ahí que creemos que la mera presentación de modelos discursivos (*i.e.*, los ejemplos de textos escritos) no sea la manera más adecuada de instrucción y propugnemos una pedagogía basada en el desarrollo de los conceptos clave de un sistema conceptual determinado, sea este teórico o no.

Debemos señalar que en muchos casos se han de enseñar dos sistemas conceptuales de manera simultánea: el de la forma o procedimientos del discurso y el del contenido del discurso, los cuales están siempre viculados entre sí. Pongamos un ejemplo. Si damos a nuestros alumnos la tarea de escribir un ensayo acerca de la desigualdad de género en España, algún país de América Latina o Japón, no solo habremos de introducir los conceptos relacionados a la producción de un discurso de corte sociológico (*e.g.*, nociones de composición tales como introducción, desarrollo y conclusión, los grupos sociales como unidad de análisis, división temática del discurso por medio de párrafos, la necesidad de sustraer la opinión personal, empleo de datos,

nociones de estadística descriptiva, etc.), sino que además, es posible que debamos introducir conceptos provenientes de la economía, tales como *PIB per cápita* y *población activa*, dependiendo de si han aprendido estos últimos o no durante su trayectoria escolar.

Pongamos un ejemplo más cercano a nosotros mismos. En algún momento de nuestra carrera como profesores hemos tenido la necesidad de leer o producir un artículo académico. Dependiendo de cada disciplina de estudio, notamos que hay formas más o menos estables y sancionadas de discurso escrito. La herramienta *paper* o *artículo académico*, que sirve para adelantar una disciplina determinada, tiene de manera constante las mismas partes. Por ejemplo, requiere una puesta en escena, situar el problema de estudio y su objetivo (*introducción*). A continuación se presentan las lecturas que forman parte de los recursos teóricos que se van a emplear en el estudio, lo cual supone cierto diálogo con o demostración de conocimiento de la tradición (*marco teórico*). Después se anuncian las preguntas de investigación, se explica la metodología del trabajo destinada a responder a dichas preguntas (*metodología*) y, posteriormente, se presenta la forma en que se recogieron los datos y su análisis (*análisis de datos*). Para finalizar, se recogen los resultados más significativos que responden a la pregunta de investigación y se recontextualizan a la luz de la metodología y marco teórico empleados (*discusión*), se analizan las limitaciones del estudio y se presentan las conclusiones (*conclusión*). No nos olvidemos que debemos rematar todo con un *resumen* o *abstract*, que en realidad va en el encabezamiento del artículo, en que se da cuenta de forma sucinta de los contenidos clave de cada una de las partes antes mencionadas. A todo esto llamamos *estructura discursiva*.

La forma discursiva *artículo académico de la disciplina X* requiere además de cierto *registro*. Un artículo no admite coloquialismos (*e.g., pasamos el cuestionario* versus *distribuimos el cuestionario*). Dependiendo del caso, requerirá que la voz esté en la primera persona gramatical singular o plural o en una forma impersonal (*e.g., distribuí el cuestionario, distribuimos el cuestionario, se distribuyó el cuestionario*). El control del discurso para mantener su registro es fundamental.

Tampoco admite opiniones gratuitas. Todo ha de justificarse basándose en los datos o en la interpretación de los mismos. Si nuestros datos hablan de A, no podemos concluir cuestiones referidas a B, salvo que justifiquemos muy bien el silogismo. Todo pareciera construirse sobre la base de las incertezas, más que de las certezas. Es difícil expresarse con rotundidad. Lo mejor es adoptar una actitud crítica de las propias afirmaciones.

Como si de un juego de ajedrez se tratara, una movida de pieza implica ciertas limitaciones posteriores en cuanto al movimiento sucesivo de otras. Si el marco teórico es A, no podemos concluir cuestiones referentes al marco teórico B o C. Es muy importante acusar recibo del grado de generalización del estudio, pero esto está en estrecha relación con la metodología de investigación empleada. Si escogemos un solo estudio de caso, difícilmente podremos aseverar que todo el mundo tiene el mismo comportamiento, etc. Si empleamos métodos cuantitativos, tales como el análisis estadístico, es posible que perdamos de vista a los sujetos de la investigación, a los seres humanos detrás de los guarismos. En resumidas cuentas, se trata de una forma de especulación señalada, oficial, sancionada por un colectivo de investigadores de una materia que vienen a ser los herederos de una tradición histórica, sea esta larga o no. A esto llamamos *criterios epistémicos*.

Analícemos brevemente, a continuación, cómo llegamos a dominar el reconocimiento o producción de esta forma discursiva, es decir, la pedagogía que emplearon o dejaron de emplear nuestros profesores. Cuando nos vimos enfrentados por vez primera a la forma discursiva *artículo académico de la disciplina X* importaron mucho los factores siguientes: a) si previamente habíamos hecho o no un curso de método científico (epistemología) o nos hicimos con un manual de escritura académica enfocado a nuestra especialidad; b) si nuestro profesor o tutor corrigió nuestra producción sin comentarla o bien c) corrigió explicando las razones, los porqués de nuestros errores, de acuerdo a los principios fundamentales de la disciplina y del método científico y de las necesidades retóricas de la pieza en cuestión.

Las curvas de aprendizaje más bajas son las resultantes del 1) método de ensayo-error (*pedagogía abajo-arriba*): nadie nos explicó qué hacer, solo teníamos uno o un par de modelos de referencia, y 2) la clase magistral (*pedagogía arriba-abajo*). La curva de aprendizaje más alta es la resultante del 3) doble movimiento entre teoría y práctica (*pedagogía abajo-arriba y arriba-abajo*). Tenemos una tarea práctica concreta, es decir, producir un artículo académico, y en nuestra ayuda recibimos las nociones fundamentales de nuestra disciplina y del método científico, las ponemos en práctica y luego nuestro tutor o supervisor comenta los errores y provee de nuevos conceptos que harán que reorganicemos y corrijamos nuestra actividad, hasta que producir este tipo de discurso sea una actividad casi automática.

La práctica es fundamental. La tarea que tenemos por delante permite hacernos con una actividad y un problema concretos, pero sin la introducción de conceptos teóricos sería muy difícil inferir todo un sistema conceptual mediante el método

ensayo-error. Lo mismo ocurre si asistimos a cursos y más cursos teóricos en los cuales nunca tenemos la oportunidad de plantearnos un desafío práctico o responder nuestra propia pregunta de investigación, si esta nos es impuesta. Los conceptos teóricos resbalarán y no podremos aprehenderlos ni desarrollarlos. Dependiendo de la forma discursiva a dominar, el punto de entrada pedagógico en este movimiento arriba-abajo o abajo-arriba es diferente. En algunos casos convendrá comenzar con un movimiento abajo-arriba, pero en otros, arriba-abajo. Al final, siempre debemos producir un movimiento en las dos direcciones. Es lo que Hedegard (2002) denomina *doble movimiento*, una noción de la pedagogía de la escuela sociocultural que alude al movimiento que ha de realizarse entre el límite dado por los conceptos teóricos y los cotidianos.

La interiorización de los conceptos verdaderos de la que hablaba Vygotsky (1987) depende de este ir y venir entre los conceptos teóricos y los cotidianos, puesto que solo se interioriza un concepto teórico mediante la movilización del acervo de conceptos cotidianos del alumno y la introducción del concepto teórico implica, a su vez, un reordenamiento de las nociones cotidianas.

En conclusión, el reconocimiento y producción de las *formas discursivas escritas* requieren del desarrollo de *funciones psicológicas superiores* particulares, del desarrollo de los *conceptos teóricos* de la disciplina a la que se adscribe el discurso y de aquellos propios de su forma, sean estos gramaticales, pragmáticos, retóricos o narrativos, los cuales se relacionan, por último, con *formas pedagógicas* adecuadas destinadas a producir el doble movimiento del que hablábamos.

Por último, nuestro enfoque tiene muy presente el tipo de relación pedagógica (*profesor-alumno, alumno-profesor*) que se da en los cursos en que se enseña a escribir el español como lengua extranjera. Esta relación sale a la luz al preguntarnos *¿por qué escribimos?* La respuesta, desde nuestra perspectiva, es múltiple, y de ahí la complejidad de la enseñanza de la escritura: escribimos 1) para reproducir el orden social a través de formas de organización social que dependen de la escritura, 2) para obtener conocimiento del entorno y de nosotros mismos, 3) para ser libres, 4) para influir en los demás y cambiar el orden social, si es necesario.

Como se puede apreciar, las respuestas pueden ser contradictorias. Se pretende reproducir el orden social, pero también transformarlo. Muchas veces, para ser libres debemos cumplir con todas nuestras obligaciones. Para escribir un texto *revolucionario*, capaz de operar una transformación en quien lo lee, debemos hacernos con formas tradicionales de amplia disposición, las cuales nos ayudan a expresarnos, pero, a su vez,

limitan la originalidad de nuestro discurso. Pues bien, todas estas respuestas reflejan la contradicción que de continuo se sostiene en la actividad pedagógica. Es como cuando se escucha coloquialmente que el fin último del maestro es que el discípulo lo supere o, en un tono más parricida: que lo mate. Eso es precisamente lo que debe ocurrir en la relación pedagógica para que el alumno aprenda de verdad: ha de estar dispuesto a batirse en duelo y morir simbólicamente para dejar de ser esclavo del maestro. Es mediante ese sacrificio personal que podrá acceder al conocimiento. Se trata, pues, de un *acto soberano*, de un acto de soberanía personal (Escandón 2014a, 2014b).

El principio psicológico y filosófico primigenio se los debemos a Hegel, pero Vygotsky lo presenta de manera similar con el concepto de *catarsis*, es decir, la resolución de un conflicto personal y la revelación de una verdad humana más general y elevada. Al presentársele al alumno los conceptos teóricos, este se ve enfrentado a una crisis personal, puesto que para hacerse cargo del problema habrá de dejar a un lado su antigua posición social y asumir otra, mucho más alta o responsable. La resolución del problema implica una reorganización completa del individuo, la cual pasa por la adopción de una nueva identidad personal y posición social.

La prueba de esto es que no hay vuelta atrás. Es lo que llamamos desarrollo personal. El estudiante universitario no puede volver a ser estudiante de secundaria, ni el de secundaria puede volver a ser estudiante de primaria, por mucho que, en ocasiones, sus padres lo estén deseando. Los sistemas conceptuales, especialmente los verdaderos, nos han transformado por completo, hasta el punto de que no podemos reconocer siquiera al niño que fuimos. En este sentido, el conocimiento está vinculado con una posición social, muchas veces refrendada con rituales *ad hoc*, es decir, verdaderas investiduras: la ceremonia de graduación, la concesión de un diploma, certificado o licencia, y más aún cuando hablamos de posiciones sociales basadas en saberes que pueden afectar el bienestar de miles de personas: el abogado, el médico, el psicólogo, el ingeniero, etc.

La contradicción fundamental radica en que el acto soberano, en el caso de los discursos orales y escritos, solo es posible a partir del dominio de formas previas, de verdaderas tradiciones, de formas de hacer y pensar, sancionadas de manera explícita o no, de manera oficial o no.

Por último, en el acto soberano se privilegia el momento. El acto soberano no admite cálculos ni proyecciones futuras. Es lo que nos da la poesía, por ejemplo: intuiciones que no son conocimiento comprobado, ratificado, sancionado; verdades eternas que no necesitan mayores explicaciones; gozos y epifanías; emociones en

tránsito perpetuo. Se trata de actos improductivos. Sin embargo, y de otro lado, toda actividad científica —la cual tiene su punto de partida en el discurso escrito— parte de una previsión del futuro y, como tal, está sujeta a una argumentación que pasa por el filtro de la productividad. Como apuntaba Bataille (1993), «hacer ciencia es ignorar el tiempo presente con vistas a los resultados venideros. (...) La conciencia del momento no es tal de verdad, no es soberana, excepto en el *desconocimiento*» (pp. 201-203). Es más, el mismo acto soberano de la escritura, por muy poética que pueda ser, al ser discurso escrito, se inscribe en la lógica de la producción, puesto que irrumpe en el tiempo y forma parte de la evidencia, del vestigio.

De ahí que es importantísimo que nos hagamos cargo de esta contradicción fundamental en nuestras pedagogías. Nuestro método debe responder a la necesidad de legar a nuestros alumnos las formas discursivas en lengua española, pero, de otra parte, dar cabida al juego, al acto soberano o poético, a la creación motivada por alcanzar la satisfacción de crear. De un lado, un curso de escritura que solo se plantee la escritura creativa sacrificará el legado científico que posibilita el español. De otro, un curso que solo se plantee la reproducción de formas discursivas vinculadas al quehacer científico acabará apabullando al ser soberano que queremos cultivar. De ahí que hablemos también de la necesidad de abordar la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera a tenor de las pedagogías mixtas, eclécticas. De estas ideas nos haremos cargo con más detalle a medida que vayamos exponiendo nuestro enfoque pedagógico.

2. Lenguaje, discurso y formas discursivas

Como ya señalamos, escribir es un ejercicio muy complejo. Escribir bien, en la lengua materna o en una extranjera, implica el dominio de múltiples formas discursivas o géneros; algunas parecidas entre sí, pero otras completamente disímiles. Estas diferentes formas discursivas requieren pedagogías diferenciadas. Incluso, hasta cierto punto, contrapuestas. En este capítulo presentamos las características de las formas discursivas que nos parecen imprescindibles para incluir en un curso de composición. Es menester señalar que no estamos hablando de lenguaje en su concepción lingüística moderna, sino de discurso escrito. El discurso es el lenguaje en su dimensión sociológica, el lenguaje que media y genera relaciones sociales. Lo que nuestros alumnos aprenden es la capacidad de generar discurso, de entender y crear ideas de acuerdo a contextos sociales determinados, incluido por cierto el más básico: el contexto pedagógico del aula.

En el discurso, cada enunciado es una toma de posición social de acuerdo a un

contexto determinado. Lo que se comunica se defiende, refuta o acepta desde una posición social, la cual está inmersa en una estructura social de poder y desde la cual se puede ejercer o no el control de la comunicación. No es lo mismo producir un discurso jurídico desde la posición de un abogado defensor que la de un juez del tribunal supremo. Tampoco es lo mismo escribir una carta de solicitud de trabajo a una multinacional, por muchos términos administrativos que se empleen, que escribir, desde dicha empresa, una carta aceptando o rechazando dicha solicitud.

Como si esto fuera poco, cada institución educativa determina la importancia que tiene la escritura y los objetivos de las asignaturas relacionadas con la expresión e interacción escritas, que se basan en sus propios requerimientos, razones por las cuales, en este monográfico, daremos una visión de conjunto que abarque todos los niveles, desde la necesidad de escribir textos breves (minitextos), pasando por la producción de una descripción de un período histórico desde la perspectiva de una persona en particular, hasta la necesidad que tienen algunos alumnos de licenciatura o posgrado de redactar una tesina o tesis de grado en español.

3. Las dificultades provenientes de la formación en distintos sistemas educativos y contextos sociales

Cada forma discursiva, especialmente aquellas que son familiares en el contexto del uso del español (*e.g.* el ensayo, la tesina, el resumen, la carta al director de un periódico, la crónica periodística, la crónica deportiva, las memorias, el relato breve o cuento, la fábula, la poesía y la novela en su infinitud de formas, etc.) requiere que el alumno desarrolle funciones psicológicas superiores específicas con el fin de movilizar sistemas conceptuales particulares. De un lado, el ensayo antropológico se basa en nociones tales como *costumbre, relaciones parentales, estructura política y económica, tabú, ecosistema*, etc. El ensayo sociológico, de otro lado, se fundamenta en nociones tales como *estructura y grupos sociales, roles sociales, poder y autoridad*, etc.

Nuestros alumnos, con toda seguridad, no han desarrollado en su lengua materna muchas de estas formas discursivas y sistemas conceptuales. Esto se debe a que las formas discursivas de la L1 son distintas, beben de otras tradiciones, a que el sistema educativo no ha considerado oportuna la enseñanza de sistemas conceptuales vinculados a ciertas teorías o disciplinas científicas (*e.g.*, Antropología, Historia, Sociología, Economía, Ecología, Política, Derecho, etc.), o a que la sociedad selecciona ciertos discursos y no otros para su divulgación por los medios de comunicación social. A este respecto es conveniente señalar que estas diferencias de producción y

reproducción de formas discursivas se advierten incluso en el interior de los sistemas educativos de los países de habla española.

Los sistemas educativos nacionales son vástagos de sistemas de pensamiento, de visiones del mundo particulares, la mayoría de las veces forjados al fragor de los intereses del Estado-nación, que busca consolidar o reproducir un orden social determinado. Recordemos que en 2006, durante el gobierno del presidente socialista José Luis Rodríguez Zapatero, España introdujo en las escuelas la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, que incluía nociones de familia acordes a las recomendaciones hechas a los estados de la Unión Europea por el Consejo de Europa, incluidas las familias monoparentales y homosexuales, y suprimió la asignatura de *Religión*. En 2013, el Gobierno del presidente Mariano Rajoy, de signo conservador, reintrodujo la asignatura de *Religión*, suprimió *Educación para la Ciudadanía*, pero creó la asignatura alternativa *Valores Sociales y Cívicos* en Primaria y *Valores Éticos* en la Escuela Secundaria Obligatoria.

En cada país podemos apreciar los mismos movimientos de cambio o reforma. La educación que recibimos en nuestros propios países no es la misma que están recibiendo los jóvenes en la actualidad, ni será la misma que recibirán las nuevas generaciones, aunque habrá asignaturas que se mantendrán casi inalteradas. La enseñanza de la aritmética, la geometría y la física se realizan de manera más bien homogénea, aunque con variaciones locales menores de método. La longevidad y estabilidad de estas asignaturas obedece a la necesidad de acceder al conocimiento más abstracto mediante la percepción y la comprobación empíricas: la experiencia. De esta manera, sigue enseñándose la física newtoniana en las escuelas, a pesar de que la disciplina ha experimentado cambios tremendos con el arribo de la física cuántica, simplemente porque nociones básicas como *fuerza, trabajo, gravedad, momentum, etc.*, dependen de la observación directa de los alumnos. Lo mismo ocurre con la geometría, y en menor medida con la aritmética. No obstante en esta última, hay una etapa de transición de los numerales de lo concreto a lo abstracto, se empleen para ello los dedos de la mano o una tablitas de madera de colores de distintos tamaños. En otras palabras: no se puede abolir cierta forma de empiricismo en algunas materias.

Ahora bien, para explicar la noción de familia según la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, los maestros debían recurrir a varias fuentes del derecho europeo y enseñar distintas nociones fundamentales que justificaran la aparición del matrimonio homosexual, entre tantas otras mucho menos polémicas, por cierto, pero no por ello menos importantes. No se trataba de un cambio menor,

puesto que en el ejercicio explicativo se movilizaban conceptos muy abstractos vinculados a tradiciones tales como el Derecho, las Ciencias Políticas y la Ética, que nos remitían bien atrás en el tiempo, hasta Platón y su *República*. Estas nociones se vinculan a formas discursivas orales y escritas concretas tanto en la fase de su enseñanza como en su evaluación (e.g., el diálogo en el aula, el tomar apuntes, los apartados escritos en libros de texto, los deberes escritos, la respuesta a preguntas en los exámenes, etc.), las cuales, en definitiva, dan lugar a formas de conciencia determinadas. Los alumnos, por lo tanto, son capaces de reconocer estas formas discursivas y, dependiendo de los requerimientos concretos de la asignatura para cada nivel, de producir formas discursivas análogas.

Tampoco debemos ignorar los discursos orales y escritos que circulan profusa y ampliamente en una sociedad determinada. Los noticiarios de radio y televisión, y la prensa en general, actúan como caja de resonancia de diversos discursos, sean estos políticos, sociales, religiosos o científicos. Por muy globales que queramos creernos en la era de la globalización, los medios de comunicación social de cada país o región son muy distintos, seleccionan o dan relevancia a diferentes discursos y con ello permiten la instalación de ciertas formas de conciencia. Las sociedades que son multi o pluriculturales, muchas de las cuales fueron o han sido imperios por largas décadas, tienden, por ejemplo, a tener una cobertura política internacional muy variada y sofisticada. Nociones como *Asamblea General*, *derecho internacional*, *asiento permanente*, *poder de veto*, *armisticio*, *tratado*, *resolución*, *Convenio de Varsovia*, etc., se divulgan con mayor profusión que en sociedades periféricas en que la cobertura de los conflictos internacionales es mucho más limitada.

Asimismo, la prensa de las sociedades que producen ciencia a gran escala es muy distinta de la de aquellos en las que la actividad científica es el sueño de unos pocos escolares de pantalón corto. Si leemos las páginas de *The New York Times*, *The Guardian* o *Asahi Shimbun*, periódicos de tres grandes potencias en investigación científica —Estados Unidos, Reino Unido y Japón, respectivamente—encontraremos todo tipo de artículos acerca de los descubrimientos y adelantos científicos, desde la síntesis de una nueva droga para combatir la depresión, los efectos de la ingesta de chocolate en la memoria humana, los resultados de la investigación en física cuántica en un nuevo colisionador de partículas, hasta algunos adelantos en teoría de juegos a cargo de economistas.

4. Criterios epistémicos

Por lo pronto, concentrémonos en la amplia variedad de discursos que permite producir la escritura. Nada puede ser más distinto que escribir un ensayo o una tesis, cuyas formas discursivas son hijas de la Ilustración y la Revolución Industrial, vinculadas fuertemente al positivismo científico, al empiricismo, y a la noción de progreso, y escribir un poema, una obra de ficción breve o una novela, cuyos objetivos parecen ser la escritura por la escritura. En este sentido, cada forma discursiva selecciona un criterio epistémico particular. Por criterio epistémico entendemos el conjunto de reglas acordadas socialmente que establecen qué es relevante o irrelevante en una ciencia dada, la metodología a emplear, las unidades de análisis, el enfoque y las formas de comprobación del conocimiento generado por dichos métodos.

Tanto el ensayo (filosófico, antropológico o sociológico) como la tesis (el proceso de demostración de una hipótesis) derivan de una concepción moderna del conocimiento. En términos generales —puesto que existen algunas diferencias entre las formas de ensayo, por ejemplo— para conocer, el sujeto cognoscente se sitúa distante del objeto de estudio y aprehende la realidad mediante la observación, haciendo uso de herramientas de medición, a menudo matemáticas. Todo es susceptible de ser definido. El marco teórico permite identificar, definir las variables. Luego viene la recogida de datos, el análisis de estos y todo culmina con los resultados y las conclusiones, en las cuales se revisa el proceso en su conjunto. Las funciones psicológicas que debe desarrollar el alumno son específicas de este tipo de discurso. En cambio, la poesía y la literatura, como ocurre con el arte en general, son disciplinas u oficios que no admiten definiciones claras y, por tanto, tampoco admiten teorizaciones. La poesía, en cuanto empieza a ser teorizada, deja de ser poesía.

Incluso en los discursos altamente objetivos, que requieren de métodos de verificación del conocimiento muy precisos (*e.g.*, la epistemología positivista), es imposible suprimir al sujeto. Y lo mismo ocurre con los discursos altamente subjetivos: el solo hecho de pergeñarlos, de escribirlos, implica un grado mayor de objetividad.

Recordemos que en el psicoanálisis, la escritura juega un papel fundamental en la dilucidación del *yo*. Por tanto, la escritura, por muy subjetiva o expresionista que sea, siempre será un vehículo de conocimiento científico. Derrida lo señalaba de la manera siguiente:

(...) la escritura no es solo un medio auxiliar al servicio de la ciencia —sino, en primer lugar, como lo señaló particularmente Husserl en *El origen de la*

geometría, la condición que posibilita los objetos ideales y, por tanto, la objetividad científica. Antes de ser su objeto, la escritura es la condición del *epistémè* (p. 27).

5. Funciones psicológicas y las nociones de objetividad y subjetividad

La enseñanza de la escritura pasa por reconocer que la maestría de distintas formas discursivas se basa en el desarrollo de funciones psicológicas disímiles. Esto lo veremos con más detenimiento más adelante, pero desde ya podemos señalar que, dependiendo de la forma discursiva, resulta imprescindible desarrollar funciones psicológicas que privilegien bien la objetividad, bien la subjetividad del discurso.

5.1 De la objetividad a la subjetividad

Veamos algunos ejemplos. Consideramos primero las diferencias entre un ensayo de tipo antropológico frente a uno de tipo sociológico. Dominar el paso de uno a otro es una tarea muy difícil, y se encuentra en la base de una buena escritura. Al escribir un breve ensayo de corte antropológico, el alumno debe dejar su subjetividad de lado, su subjetividad en relación a su grupo nacional o social. No puede escribir, por ejemplo: «nosotros los japoneses comemos principalmente arroz». La antropología exige una objetividad en la que el observador ha de renunciar a su etnocentrismo. Debe, por el contrario, dar cuenta del colectivo que tiene enfrente y que se encuentra observando, sin apelar a conceptos como nación. Esto implica el desarrollo de funciones psicológicas de disociación y crítica.

El método antropológico abomina del «nosotros» y del «yo», aunque el etnógrafo nunca desaparece de la escena; es un observador participante. Abomina de todas estas identificaciones nacionales. Sin embargo, admite el relativismo cultural. Por ejemplo, la antropología cultural hace aparecer como mágico el hábito que tienen grandes grupos de estadounidenses de lavarse los dientes tres veces al día y con la prolijidad con que lo hacen haciendo uso de seda dental, cepillos eléctricos, líquidos para enjuagarse la boca, etc., equivale a un ritual mágico, más aún si esta actividad ocurre frente al espejo de la vanidad. Al objetivizar sin tener en cuenta un referente cultural o social no se puede juzgar si es mejor lavarse los dientes tres veces al día y con toda la gama de productos de higiene bucal de las sociedades capitalistas que hacer unos enjuagues con té, que es lo que realizan algunos habitantes de las provincias interiores de China continental, quienes solo conocen la forma del cepillo dental por la

televisión.

Modelos de este tipo de discurso los encontramos en *La rama dorada*, de Frazer (1944). Aun cuando el autor habla de salvajes en contraposición a personas civilizadas—el original inglés vio la luz a principios del s. XX— sigue siendo fuente de incalculable valor por la variedad de situaciones y culturas que trata y por su laconismo, lo cual es más raro en los estudios de antropología cultural más recientes.

Los zulúes no miran al interior de un pozo oscuro, pues piensan que en él hay un animal que se apoderaría de sus imágenes reflejadas en el agua y así ellos morirían. Los basutos dicen que los cocodrilos tienen el poder de matar a una persona arrastrando su imagen bajo el agua. (Frazer 1944:233).

El ensayo sociológico, por el contrario, establece realidades u objetivaciones a partir de estadísticas. Compone y recompone grupos. ¿Los japoneses de Okinawa se comportan de manera idéntica a los japoneses de Hokkaido? ¿Y qué pasa con los japoneses de la clase trabajadora en contraposición con los japoneses que son dueños de industrias o aquellos que pertenecen a los estratos más altos de la burocracia ministerial, para no tildarlos de alta burguesía? Como decía Bourdieu (1979), los académicos franceses comen sushi para diferenciarse de otros colectivos sociales, por ejemplo, de los inversores o de los profesores de escuela; y los académicos japoneses comen comida francesa, para establecer la misma diferencia con otros colectivos circundantes. Sin embargo, el hecho de que unos y otros prefieran platos distintos no quiere decir que sean esencialmente diferentes. Bourdieu decía que todos los grupos humanos están llamados a diferenciarse entre sí echando mano a todo tipo de símbolos, desde la comida, pasando por la decoración, hasta la forma de vestir, etc. De ahí que la perspectiva nacionalista sea inservible para el proyecto sociológico, y que desde un punto de vista sociológico haya más parecidos que diferencias entre las sociedades.

A diferencia del ensayo antropológico, en el ensayo sociológico —salvo el de corte postmodernista— no hay relativismo cultural, puesto que este discurso está empapado de la ideología de la productividad y los derechos —incluido el derecho a la propiedad y a la libre circulación, entre otros— los cuales son motores del capitalismo. Un rendimiento mayor del capital se obtiene por medio de la innovación técnica o administrativa y la empresa capitalista requiere de cierto tipo de movilidad social con el fin de llenar los puestos de trabajo creados por la industria.

Ejemplos de dominio público de este tipo de discurso los encontramos en los

informes de Naciones Unidas tales como el Índice de Desarrollo Humano, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial y decenas de organizaciones no gubernamentales que realizan estudios de corte sociológico:

En 2012, más de 200 millones de adultos de todo el mundo estaban desempleados. El empleo vulnerable representa más de la mitad del empleo total y es particularmente elevado en Asia Sudoriental (61%), Asia Meridional (77%) y África Subsahariana (77%). (PNUD, 2014, pp. 72-73)

Como decíamos al principio, el movimiento que va del ensayo antropológico al ensayo sociológico es uno de los más difíciles de conseguir y es, probablemente el más importante de todos. Es menester realizar una programación que permita que los alumnos realicen esta dura transición con tiempo y de manera cabal. De otro modo, es probable que permanezcan en una suerte de limbo dominado por el relativismo cultural.

Podríamos seguir hablando de un sinnúmero de formas discursivas, de sus requerimientos epistémicos y de las funciones psicológicas superiores que nuestros alumnos necesitan desarrollar. Por razones de espacio, ofreceremos a continuación un esquema del desarrollo paulatino de funciones psicológicas asociadas a formas discursivas clave que permitirán que el estudiante sea capaz de reconocerlas y producirlas (véase Tabla 1).

De izquierda a derecha el movimiento es de lo objetivo a lo subjetivo, y de derecha a izquierda, de lo subjetivo a lo objetivo. A nuestro entender, la forma discursiva de las memorias —sean estas reales o ficticias— se encuentra en el centro, es decir, son tan subjetivas como objetivas, puesto que condensan la experiencia humana teniendo en cuenta los determinismos del período histórico que nos ha tocado vivir.

En términos curriculares, recomendamos partir de izquierda a derecha, hasta llegar al centro (las memorias); o de derecha a izquierda. Lo importante es secuenciar las actividades del curso de forma tal que se cubran los dos movimientos en un año para un nivel B2. Otra opción es elaborar una secuencia que parta de derecha a izquierda durante un semestre o un año entero para un nivel A2, y otra secuencia que parta de izquierda a derecha durante un semestre o un año entero para un nivel B1.

	+OBJETIVIDAD			
	Desarrollo→			
Forma discursiva	<i>Ensayo antropológico</i>	<i>Ensayo sociológico</i>	<i>Editorial periodístico</i>	<i>Carta al Director</i>
Función psicológica superior	Auto-diferenciación del individuo con respecto al colectivo social; generalización; razonamiento hipotético-deductivo	Auto-diferenciación del individuo con respecto al colectivo social; generalización; razonamiento hipotético-deductivo	Auto-asimilación del individuo en el colectivo social; razonamiento hipotético-deductivo	Auto-asimilación del individuo en el colectivo social; razonamiento hipotético-deductivo
Criterio epistémico	Observación participativa; relativismo cultural (todos los patrones culturales son válidos); agencia colectiva; existencia de la verdad cultural	Observación no participativa; existencia de verdades sociales independientes de las culturas particulares; atención a las fuerzas históricas, inadmisión de la agencia personal	Observación participativa; asunción de una posición ética basada en los datos y en las experiencias de otros grupos sociales; responsabilidad social	Observación participativa; asunción de una posición ética; responsabilidad social que busca la movilización; persuasión
Aplicación pedagógica	Ensayo antropológico sobre un rito de paso cercano	Ensayo sociológico sobre la desigualdad de género en Japón y España	Editorial de periódico referente a la polución ambiental	Carta al director referente a las cuotas japonesas de refugiados

SUBJETIVIDAD+				
←Desarrollo				
<i>Memorias (ficticias)</i>	<i>Aforismos</i>	<i>Cuento</i>	<i>Relato breve en primera persona</i>	<i>Minitextos antipoéticos/ poemas</i>
Encuentro entre la subjetividad personal y la objetividad de las fuerzas históricas	Síntesis de los sentimientos personales y la generalización	Empatía; razonamiento analógico	Empatía; razonamiento analógico	Síntesis; razonamiento analógico
Explicación de la agencia humana por razones personales y razones históricas; búsqueda de la comprensión de las circunstancias personales; justificación	Conocimiento práctico, no teórico, que interpela a determinaciones universales pero contradictorias; límites del sentido común	Coherencia interna del mundo creado por analogía con lo conocido; sentido común; verosimilitud	Coherencia interna del mundo creado por analogía con lo conocido; sentido común; verosimilitud	Sentido común
Memorias de un niño en 3 partes: antes, durante y después de un bombardeo en la II Guerra Mundial	Aforismos sobre «el gasto inútil».	Cuento sobre algún tema como «el horror».	Relato de un mosquito o un personaje del cuadro <i>Las meninas</i> .	Minitextos sobre varios temas: ej. «la televisión», «la universidad»

Tabla 1. Formas discursivas, funciones psicológicas superiores, criterio epistémico y aplicaciones pedagógicas

5.2 De la subjetividad a la objetividad

Veamos ahora ejemplos de formas discursivas que requieren funciones psicológicas superiores que privilegien la subjetividad. La más subjetiva es la forma poética. En nuestro caso, en Japón, preferimos la forma antipoética, inspirada en la obra de Nicanor Parra (Grossman, 1975). A diferencia de la poesía clásica y gran parte de la tradición moderna, la antipoesía desdeña las voces mesiánicas o aquellas declaraciones de principios llamadas *ars poetica* en las que el poeta aparece como un dios. Esta poesía está del lado del juego y del habla:

*He estudiado Economía en la universidad.
Ahora vendo electrodomésticos.
Me he licenciado en Filosofía.
Ahora soy encargado de sección en una fábrica de coches.
(Colectánea de Autores Anónimos 2012)*

Aunque no necesita ser breve, la brevedad es su fuerte. De ahí que esta forma engarce muy bien con la producción de minitextos o poemas breves, muchas veces de una sola línea o verso. La extendida composición japonesa de haiku, tanka y *waka* facilita también la comprensión de las formas antipoéticas.

Al trabajar con el habla, con los giros verbales y las figuras poéticas, este tipo de discursos requiere que el estudiante vaya entendiendo los límites figurativos de la L1 y apoderándose paulatinamente de nuevas figuras en la L2. A este respecto, es muy importante la labor del profesor de comentar el funcionamiento o no de las figuras que los alumnos vayan trabajando. La clase debería organizarse siempre con el formato de un taller literario, más que de un curso formal universitario. Lo mismo se aplica a la enseñanza de formas discursivas más objetivas.

A continuación tenemos el relato en primera persona, que exige meterse en la piel de un personaje, sea este humano o no. En este caso, el criterio epistémico es el de la verosimilitud y la coherencia interna del relato.

*El cumpleaños del mosquito
Hoy es un día especial para mí porque es mi cumpleaños. Y mis padres me dicen que vamos a una escuela. Estoy muy emocionado porque en la escuela hay muchos niños humanos, y podemos chupar mucha sangre. En general, los niños tienen la sangre más rica que los adultos. Por eso, una escuela es un bufé de*

buena calidad para nosotros los mosquitos. Llegamos al aula y chupé mucha sangre de diferentes niños. Pero cuando chupé la sangre de una chica, me quedé sorprendido. ¡Qué rica! Nunca había chupado una sangre tan deliciosa, y me volví loco. Entonces mis padres me dicen que puedo vivir en su casa para chupar su sangre para siempre. Pienso un poco y decido que me voy con ella a su casa. Mis padres me abrazan y me besan para despedirme. ¡Que tengáis buena vida, padres!

(Colectánea de Autores Anónimos 2014)

Otra forma discursiva clave es el aforismo, que sintetiza el sentimiento personal con la generalización, produciendo una especie de contradicción que no admite respuesta o añadidura. Se trata de cierto razonamiento circular e irrefutable. El ejemplo siguiente se refiere a «La vida de los estudiantes»:

Duermen durante la clase para preparar el examen toda la noche sin dormirse.

(Colectánea de Autores Anónimos 2012)

En conclusión, cada forma discursiva requiere el desarrollo de funciones psicológicas superiores distintas, privilegiando la objetividad o subjetividad del discurso y movilizandolos distintos sistemas conceptuales, desde los más teóricos, basados en criterios epistémicos muy fuertes, a los menos teóricos, que se basan en el sentido común.

Hasta aquí hemos presentado las formas clave a trabajar en el aula. En la sección siguiente veremos la necesidad de orientar de manera completa a los alumnos mediante la introducción de conceptos que les ayuden a comprender cabalmente los objetivos de las tareas y ejecutarlas satisfactoriamente.

6. La orientación completa

Galperin (1969) entiende que la interiorización de las actividades humanas, especialmente educativas, con pleno dominio operativo por el alumno (*i.e.*, actuar de manera automática) solo se puede alcanzar si se le orienta de manera completa en la tarea educativa. Una orientación completa pasa necesariamente por el entendimiento conceptual de la tarea, con lo cual hay que evitar que el alumno aprenda basándose en el improductivo método ensayo-error o basándose simplemente en modelos finales.

6.1. Aspectos formales

En primer lugar, hay una serie de aspectos formales de la escritura en lengua española que necesitan ser explicados mediante conceptos, algunos más teóricos que otros, pero que permitirán al alumno comenzar a producir discursos escritos más apegados a la tradición del discurso escrito en lengua española. Las nociones fundamentales son las siguientes:

- *La unidad mínima de la expresión escrita es el párrafo o la estrofa, en el caso de la poesía.*— Aunque comprenda solo una línea, el párrafo incluye de manera inseparable el periodo oracional y la unidad argumentativa o temática. A este respecto, las tareas que solo contemplan el relleno de formularios y enunciados sin unidad temática (que no sean párrafos) son meros ejercicios léxicos y no contribuyen al desarrollo de la escritura en una lengua extranjera.
- *Aspectos formales externos.*— Se trata de una serie de elementos: el encabezamiento, el párrafo, la puntuación —incluidas nociones estéticas tales como que después de cada signo de puntuación debe dejarse un *espacio* (véase tablas 2 y 3)—, el uso de márgenes, comillas, la sangría, etc. (véase tabla 4). En el caso de la letra manuscrita, se deberán enseñar algunas nociones mínimas de caligrafía. La caligrafía japonesa dispone sus caracteres centrados entre las líneas guía, en cambio la española hace que las letras se asienten imaginariamente o no justo por encima de una línea guía.
- *Aspectos gramaticales y lingüísticos.*— Se incluye la ortografía, pero también las nociones básicas de sintaxis, los tipos de oraciones compuestas. Las nociones que permitan a los alumnos analizar la estructura oracional son importantes también, especialmente si estas nociones apuntan al entendimiento de las estructuras profundas (Sanz Yagüe *et al.* 2015).

1.	Chile, fértil provincia.	✓	
2.	Chile,fértil provincia.	✗	No mantiene un espacio después de la coma.
3.	Chile, fértil provincia.	✗	Mantiene dos espacios después de la coma.
4.	Chile, fértil provincia .	✗	Mantiene un espacio antes del punto final.
5.	Chile, fértil provincia .	✗	Mantiene dos espacios antes del punto final.

Tabla 2. Aspectos estéticos de la puntuación

Texto	Puntuación
Zara es una cadena de tiendas de moda española perteneciente al grupo INDITEX fundada por Amancio Ortega <u>Gaona</u> . Es la cadena insignia de la empresa y está representada en Europa, América, África, Asia y Oceanía con 2026 tiendas en 87 países, 453 de ellas en <u>España</u> .	Punto y seguido
En 2004, su cifra de negocio era de 3.819,6 millones de euros y representaba el 67,8% de las ventas de <u>INDITEX</u> . Cuenta con tres centros logísticos, el principal situado en Arteijo, La Coruña (España), donde abrió el primer almacén en 1975 y dos en Zaragoza y Madrid. Recientemente abrió la primera tienda en China continental, en la ciudad de <u>Shanghái</u> .	Punto y aparte
(Adaptado de Wikipedia)	Punto y seguido
	Punto final

Tabla 3. Puntuación

<i>margen izquierdo</i> →	<p>El Museo Nacional del Prado</p> <p>El Museo Nacional del Prado, en Madrid, España, es uno de los más importantes del mundo. Es también uno de los museos más visitados.</p> <p><i>sangría</i> → Singularmente rico en cuadros de maestros europeos de los siglos XVI al XIX, su principal atractivo radica en la amplia presencia de Velázquez, El Greco, Goya, Tiziano, Rubens y El Bosco, de los que posee las mejores y más extensas colecciones que existen a nivel mundial.</p> <p>Junto con el Museo Thyssen-Bornemisza y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, el Museo Nacional del Prado forma el Triángulo del Arte, meca de numerosos turistas de todo el mundo. Esta área se enriquece con otras instituciones cercanas: el Museo Arqueológico Nacional, el Museo Nacional de Artes Decorativas, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y otros pequeños museos.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Adaptado de Wikipedia)</i></p>	← <i>margen derecho</i>
---------------------------	---	-------------------------

Tabla 4. Márgenes y sangrado

6.2 Aspectos retóricos, semánticos y estructurales

Resulta esencial enseñar nociones básicas tales como las figuras retóricas (*i.e.*, metáfora, metonimia, sinécdoque, etc.), especialmente cuando se trabaja sobre formas discursivas poéticas. Este proceso da pie a la enseñanza de todo tipo de léxico referido a conceptos cotidianos, puesto que el estudiante intentará traducir las figuras desde su L1 a la L2.

Es importante señalar la estructura más típica de ciertos discursos (*e.g.*, presentación, desarrollo y conclusión) y su relación con el número mínimo de párrafos requeridos. El uso de conectores discursivos apropiados también entra dentro de esta categoría y habrá de hacerse según se vayan viendo distintas formas discursivas.

6.3 Aspectos epistémicos

Por último, y como habíamos comentado anteriormente, es fundamental enseñar los requisitos y criterios epistémicos de cada forma discursiva. En el caso de los discursos que privilegian la objetividad, es muy importante explicar la *unidad de análisis* de la ciencia asociada a dichos discursos. Así, por ejemplo, en el caso del ensayo antropológico, la unidad de análisis es el colectivo cultural, pero no una nación; en

cambio, en el caso del ensayo sociológico, la unidad de análisis es un colectivo social, que bien podría ser una nación. En estos dos, la unidad de análisis nunca es la persona individual, la cual vendría a serlo de ciertas formas discursivas de la psicología, por ejemplo.

Tanto en el ensayo antropológico como en el sociológico no se admite la opinión personal o corporativa, que es el sello de la carta al director de un periódico o del editorial periodístico, respectivamente. Resulta conveniente disuadir a los estudiantes de emitir su opinión de manera gratuita, puesto que en muchos casos asocian incorrectamente las formas discursivas objetivas con la formulación de opiniones. Probablemente se trate de cierta deformación educativa que les hace asociar este tipo de discursos con la búsqueda y expresión de ideas propias de manera directa.

En el caso de la ficción y la poesía, ayuda la enseñanza de nociones de la teoría del relato o diegética, de la narrativa y la poesía (e.g. *ab ovo, in medias res; autor, narrador; poeta, voz poética, etc.*)

Poco importa si esta instrucción se hace en lengua española o echando mano al japonés o al inglés. En todo momento, el docente debe sondear qué conceptos teóricos tienen interiorizados o no los alumnos, bien en su L1 o en otra lengua extranjera, como podría ser el caso del inglés. Muchas veces el registro del discurso, si bien es un aspecto formal, es un aspecto epistémico fundamental. El discurso no solo debe ser verdadero, sino también tiene que parecerlo. En consecuencia, habrá que prestar mucha atención al género o estilo discursivo.

7. Conclusiones

La enseñanza de la escritura en una lengua extranjera está vinculada irremediablemente al desarrollo conceptual. El acto de escribir es científico por antonomasia. Vygotsky creía que la enseñanza de la escritura —en la lengua materna— era el comienzo de un importante proceso de toma de conciencia de la artificialidad cultural o la base material de expresión y formación de los conceptos, y la enseñanza de una lengua extranjera, un proceso que empezará a dismantelar el dominio cognitivo de la lengua materna. Para que este proceso sea efectivo, es necesario impulsar el desarrollo conceptual con miras a que los alumnos desarrollen las funciones psicológicas necesarias ya no para escribir correcta y fluidamente en español, sino para que además se hagan con criterios epistémicos que les ayuden a reflexionar sobre su relación con el entorno social y a trascender sus determinaciones. La escritura es, por tanto, la principal herramienta de emancipación personal y social de nuestros alumnos.

En este capítulo hemos presentado la columna vertebral, la estructura germinal de lo que podría constituir un curso de escritura del español como lengua extranjera ateniéndose a los principios de la teoría sociocultural vygotskiana. Por razones obvias, la exposición no ha podido ser exhaustiva y requiere de un suplemento que comprenda el diseño de tareas y la explotación didáctica concreta, elementos que esperamos incluir en sucesivos trabajos.

Recapitulación

En este monográfico hemos examinado diversos factores relevantes para entender algunos de los problemas, actitudes, errores y dificultades que afectan al alumnado japonés en su proceso de aprendizaje del español. Hemos pretendido que el lector profundice en las circunstancias en las que se encuentran sus estudiantes, en su experiencia previa aprendiendo lenguas extranjeras y en los parámetros sociales en los que se desarrolla la docencia del español.

Asimismo, hemos introducido someramente algunos fenómenos relacionados con la gramática y el léxico desde un punto de vista comparativo entre el español y el japonés. Nuestro objetivo es animar al docente a reconsiderar la eficacia de las explicaciones que emplea actualmente en sus clases. Muchas de estas explicaciones incluyen conceptos que resultan difíciles de aprehender para los hablantes de una lengua con mecanismos distintos para marcar los rasgos funcionales. Nos hemos centrado únicamente en la concordancia de persona (de sujeto y objeto), en el aspecto léxico y gramatical, y en asuntos relativos al léxico, como las diferencias categoriales entre las palabras de una y otra lengua y los mecanismos para marcar cantidad, entre otros.

Por último, hemos considerado las dificultades de los estudiantes para afrontar tareas de composición en español, planteando algunas sugerencias para elaborar un curso de escritura en el que los alumnos puedan desarrollar las funciones psicológicas necesarias para adquirir esta destreza con éxito.

En todo momento hemos pretendido concienciar al lector de la necesidad de examinar en profundidad los factores psicológicos, sociales, lingüísticos y metodológicos que hacen que el proceso de enseñanza se lleve a cabo con éxito o resulte en un fracaso. Hemos querido con esta breve introducción mostrar que es preciso replantearse el objetivo de cada una de las actividades que desarrollamos en nuestras clases y tener en cuenta las diferentes fases de desarrollo conceptual del alumnado que conducen al dominio de la gramática de una lengua extranjera. Nuestras discusiones y sugerencias son solo el principio de lo que esperamos sea un movimiento productivo en el futuro cercano que implique a toda la comunidad de docentes y que nos lleve a encontrar una forma eficaz de conseguir que nuestros estudiantes dominen el español a través de un proceso ameno con menos riesgo de fosilización.

Referencias bibliográficas

- Allan, K. (1977). Classifiers. *Language*, 53-2, 285-312. Baltimore.
- Alvarado Cantero, L. (2008). Enseñanza de español como segunda lengua a adultos mayores: algunas consideraciones. *Filología y Lingüística*, XXXIV.
- Baker, M. (2003). *Lexical Categories. Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge Studies in Linguistics 102. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bataille, G. (1993). *The Accursed Share: An essay on General Economy* (Vol. II and III). New York: Zone Books.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory Research Critique* (revised ed.). Oxford: Rowman and Littlefield.
- Bond, F., Ogura, K. y Ikehara, S. (1996). Classifiers in Japanese-to-English Machine Translation. *Proceedings of the 16th International Conference on Computational Linguistics (COLING '96)*, Vol I, 125-130.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brown, D. H. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carlson, G. (1977). A unified analysis of the English bare plural. *Linguistics and Philosophy* 1, 3, 413-458.
- Carranza, M., y Martínez, G. (2007). Pasado y presente de la lengua española en Japón. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Asia-Pacífico*. Madrid: Asociación de Estudios Asia-Pacífico, 251-262.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization, en R. A. Jacobs y P. S. Rosenbaum (eds.), *Readings in English Transformational Grammar*, 188-221. Waltham, Mass: Blaisdell.
- Civit, R. (2015). *Event theory: non eventive constructions in Japanese and Spanish and applications for the teaching of Imperfective in the L2 classroom*. Tesis doctoral. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Colectánea de Autores Anónimos (2012). *Selección de microtextos*. Nagoya: Universidad Nanzan.
- Colectánea de Autores Anónimos (2014). *Selección de relatos breves*. Nagoya: Universidad Nanzan.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cortina, R. D. de la (1899). *Inglés en veinte lecciones con un sistema de articulación, basado en equivalencias castellanas que asegura una pronunciación correcta*. New

York: Cortina Company.

- Daniels, H. (1995). Pedagogic practices, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and post-Vygotskian research. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (4), 517-532.
- Davidson, D. (1967). The Logical Form of Action Sentences. En N. Rescher (ed.), *The Logic of Decision and Action*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dowty, D. (1979). *Word Meaning in Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.
- Endo, Y. (1990). *Lexical categories reconsidered*. Ponencia leída en Tokyo Morphology Circle, Tokyo University el 29 de septiembre de 1990.
- Escandón, A. (2012). The pedagogies of second language acquisition: Combining cultural-historical and sociological traditions. En H. Daniels (ed.), *Vygotsky y Sociology*, 211-232. London: Routledge.
- Escandón, A. (2013). *Subject position and pedagogic identity of Japanese learners studying Spanish as a foreign language in communicative learning settings at the tertiary level in Japan*. Tesis doctoral. Universidad de Bath.
- Escandón, A. (2014a). Writing in a foreign language as a science of writing or grammarology. *Pedagogy, Culture & Society*, 22 (1), 1-22. doi: 10.1080/14681366.2013.877203
- Escandón, A. (2014b). La escritura en una lengua extranjera como ciencia de la escritura o gramatología. *Cuadernos CANELA*, 25, 34-50. Recuperado de <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/13>
- Fernández López, Sonsoles (1990). El uso del artículo en aprendices de español lengua extranjera, en Rafael Fente *et al.* (eds.). *Actas del Primer Congreso de ASELE, Granada*, 109-118.
- Fernández López, Sonsoles. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Frazer, J. G. (1944). *La rama dorada. Magia y religión*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fujimoto-Adamson, N. (2006). Globalization and history of English education in Japan. *Asian EFL Journal*, 8 (3).
- Galperin, P. I. (1969). Stages in the development of mental acts. En M. Cole y I. Maltzman (eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, Inc.
- Gass, S. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge/Taylor/Francis.
- Grimshaw, J. y Mester, A. (1988). Light verbs and θ -marking. *Linguistic Inquiry* 19.2, 205-232.
- Grossman, E. (1975). *The antipoetry of Nicanor Parra*. New York: New York

- University Press.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hino, N. (1988). Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de rereferencia para el español A1 A2 (Vol. 1)*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Biblioteca Nueva.
- Jacobsen, W. (1982). *Transitivity in the Japanese verbal system*. Bloomington: IULC.
- Kageyama, T. (1982). Word Formation in Japanese. *Lingua* 57, 215-258. North-Holland Publishing Company.
- Kamata, S. (1996). *Gendai Nihongo no "teiru" kei asupekuto no imi kaishaku*. [Un análisis semántico de la expresión aspectual del japonés "teiru"] Jousai Daigaku Kenkuyuu Nenpou. Jinbun Shakai Kagaku Hen. Jousai University.
- Kindaichi, H. (1950). Kokugo doushi no ichibunrui [Una clasificación de verbos del japonés] en *Kokugo Kenkyuu*, 15, 48-65 Reimpreso en H. Kindaichi (ed.). (1976). *Nihongo Doushi no Asupekuto* [Aspecto en los verbos japoneses], 5-26. Tokyo: Mugi Shobou.
- Kindaichi, H. (1976). *Nihongo Dooshi no Asupekuto* [Aspecto en los verbos japoneses]. Tokyo: Mugi Shobokan.
- Kitagawa, C. y Ross, C. (1982). Prenominal Modification in Chinese and Japanese. *Linguistic Analysis* 9, 19-53.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23 (1), 102-128.
- Kuno, S. (1987). Subject Raising, en M. Shibatani (ed.), *Syntax and Semantics* 5, 17-50.
- Lakoff, G. (1970). *Irregularity in syntax*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Leont'ev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford/New York: Pergamon Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Makino, S. y Tsutsui, M. (1986). *A dictionary of basic Japanese grammar*. Tokyo: The Japan Times Press.
- Martin, J. (1983). What should we do with a Hidden Curriculum when we find one? En H. Giroux y D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and moral education*, 122-139.

- McCutchan Publishing Corporation.
- Matsushita, D. (1930). *Hyojun Nihon Kougo Hou* (Standard Japanese Language). Chubunkan Shoten, Tokyo.
- Miguel, E. de y Fernández Lagunilla, M. (2000). El operador aspectual se. *Revista de lingüística española*, 30/1, 13-45.
- Miller, R. (1967). *The Japanese language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miyagawa, S. (1987). Lexical Categories in Japanese. *Lingua* 73: 29-51. North-Holland Publishing Company.
- Miyagawa, S. (1989). *Syntax and semantics 22: structure and case marking in Japanese*. San Diego: Academic Press.
- Moreno Burgos, J. (2013). *Estatividad y aspecto gramatical*. Tesis doctoral. Universidad de Regensburg.
- Murasagi, K. (1990). Adjectives, nominal adjectives and adjectival verbs in Japanese: their lexical and syntactic status. *UConn Working Papers in Linguistics*, 55-86. Storrs, Conn.: Department of Linguistics.
- Nakatsugawa, M. (2008). *Bridging the gap: a communicative grammar-translation approach*. Otaru University of Commerce.
- Ohkado, M. (1991). On the status of adjectival nouns in Japanese. *Lingua* 83, 67-82.
- Omori, H. (2012). La motivación de los alumnos de lengua española en Japón. *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón: El presente y futuro de la lengua española en Japón*, 9-12. Kioto.
- Ramírez Gómez, D. (2014). Older-adult foreign language learning: instructors' beliefs and some recommendations. En N. Sonda y A. Krause (eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Ramírez Gómez, D. (2015). *Self-regulation and experience in foreign language learning: a comprehensive analysis of the older-learner classroom*. Tesis doctoral. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Ramírez, Gómez, D., Romero Díaz, J. y Sanz Yagüe, M. (2014). La lingüística y la psicolingüística en la formación del profesorado de lenguas, en N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 911-921. Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pustejovsky, J. (1991). The Syntax of Event Structure. *Cognition* 41, 47-82.
- Romero Díaz, J. (2011). Discrepancias en las categorías léxicas del japonés y el español. *The Kobe Gaidai Ronso* Vol. 62, No. 4, 101-120. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Romero Díaz, J. (2012a). Falta de correspondencia entre las categorías léxicas del

- español y el japonés y su influencia en la clase de ELE, en A. Sánchez Urquijo (ed.), *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico*, 118-130. Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas.
- Romero Díaz, J. (2012b). Análisis contrastivo entre los clasificadores del japonés y los nombres partitivos del español. *Kenkyūka Ronshū*. No. 15, 39-52. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Romero Díaz, J. (2013). *Estudio comparativo de las categorías léxicas del español y el japonés y su influencia en la adquisición del español como L2 en hablantes de japonés*. Tesis doctoral. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Romero Díaz, J. (2014a). Algunos aspectos sobre la incorporación de los nombres verbales japoneses en las construcciones de verbo ligero. *The Kobe Gaidai Ronso* Vol. 64, No. 5, 73-89. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Romero Díaz, J. (2014b). Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE, en N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 627-635. Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Sanz, M. (2000). *Events and Predication. A new approach to syntactic processing in English and Spanish*. Current Issues in Linguistic Theory, 207. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sanz, M. (2012). Cuantificadores de evento y las oraciones con “se” en español. *The Kobe Gaidai Ronso* Vol. 63, No. 3, 13-37. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Sanz, M. (2014). Bare Event Plurals: Agentless Sentences with SE in Spanish (ms.) Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Sanz, M., Civit, R. y Rodríguez, S. (2005). *The ‘Spiral Effect’ in the L2 acquisition Process: A Study of Japanese Native Speakers Learning Spanish*. Póster presentado en ISB5 (International Symposium on Bilingualism 5). Barcelona, España.
- Sanz, M. e Igoa, J.M. (eds.). (2012). *Applying Language Science to Language Pedagogy. Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Sanz Yagüe, M., Ramírez Gómez, D., y Romero Díaz, J. (2015). Allanando el camino de la adquisición: de la lingüística a la gramática. *Cuadernos CANELA* 26, 107-126. Recuperado de <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/23>
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley Longman.
- Schein, B. (1993). *Plurals and Events*. Cambridge/Mass: MIT Press.

- Shiota, S. (2015). 日本人の異文化対応コミュニケーションへの積極的態度を捨てる授業発達に関する研究-第二外国語（スペイン語）の主体的問題解決学習の提案-. Tesis doctoral. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Smith, R. C., e Imura, M. (2004). Lessons from the past: traditions and reforms. En V. Makarova y T. Rodgers (eds.), *English Language Teaching: The Case of Japan* (Vol. 2).
- Sugimura, M. (2008). Phasehood of DPs. A study of Japanese noun-verb incorporation. *Proceedings of ConSOLE XVI*, 199-216.
- Sunden, C. (2010). 日本のスペイン語教育における授業内容の標準化の必要. *Kansai University Forum for Foreign Language Education*, 9, 53-66. Universidad de Kansai.
- Tatsuki, D. (2014). English Language Education in Japan: In Transition or Intransigence? *The Kobe Gaidai Ronso*. Vol. 65. No. 5, 31-42. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.
- Tokieda, M. (1959). *Nihon-bunpou (kougou-hen)*. Tokyo: Iwanami.
- Tsujimura, N. (1990). Ergativity of nouns and Case assignment. *Linguistic Inquiry* 21, 277-287.
- Ugarte Farrerons, V. (2012). El español en Japón. *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/default.htm
- VanPatten, B. (2011). *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. McGraw-Hill.
- VanPatten, B. y Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*. Mahwah: Erlbaum.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). En R. W. Rieber y A. S. Carton (eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: volume 1, problems of general psychology*, 39-285. New York: Plenum Press.
- Winston, M. E., Chaffin, R y Herrmann, D. (1987). A Taxonomy of Part-Whole Relations. *Cognitive Science* 11.
- Yamamura, H. (2010). Reinterpretación de la relación entre las formas de pasado en español y los sintagmas de duración. *Lingüística Hispánica* 33. Círculo de Lingüística Hispánica de Kansai.
- Yonekura, H. (1984). Foreign language teaching methods: A historical sketch. *Bulletin of Nara University of Education*, 33 (1).