
This is the **published version** of the article:

Robles Serrano, Estefanía; Fukuda, Makiko, dir. Adquisición lingüística de una lengua extranjera : castellano para nativos de japonés. 2015. (842 Grau d'Estudis de l'Àsia Oriental)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/147100>

under the terms of the  license

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

GRADO DE ESTUDIOS DE ASIA ORIENTAL

TRABAJO FIN DE GRADO

**ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA DE UNA
LENGUA EXTRANJERA**

CASTELLANO PARA NATIVOS DE JAPONÉS

ESTEFANÍA ROBLES SERRANO

TUTOR

MAKIKO FUKUDA

BARCELONA, JUNIO DE 2015

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 4

2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN ADULTOS 5

2.1 APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN	5
2.2 INTERLENGUA	6
2.3 FOSILIZACIÓN	7
2.4 INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA	8
2.5 FACTORES DE IMPORTANCIA	10
2.5.1 EDAD	10
2.5.2 APTITUD Y ACTITUD	10
2.5.3 OTROS FACTORES	11
2.6 CONSECUENCIAS E IMPACTOS DE LA ENSEÑANZA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN	12
2.6.1 OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA	14
2.6.1.1 Input manipulable	15
2.6.1.2 Interacción modificada	16
2.6.1.3 Centrada en la forma	16

3. LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE JAPONÉS ADULTO 17

3.1 ENSEÑANZA DEL CASTELLANO EN JAPÓN	17
3.2 DIFICULTADES MÁS COMUNES EN EL ESTUDIO DEL CASTELLANO	18
3.2.1 ERRORES DE PRONUNCIACIÓN	19
3.2.2 ERRORES ORTOGRÁFICOS	20
3.2.2.1 Confusión de grafías	20
3.2.2.2 Errores de acentuación	20
3.2.2.3 Confusión con las mayúsculas	20
3.2.2.4 Signos de puntuación	21
3.2.3 ERRORES GRAMATICALES	21
3.2.3.1 Uso de los artículos	21
3.2.3.2 Uso de los pronombres	21
3.2.3.3 Uso de las preposiciones	22
3.2.3.4 Errores de concordancia en verbos, sustantivos y adjetivos.	22
3.2.3.5 Uso de sustantivos	23
3.2.3.6 Uso de verbos	23
3.2.4 ERRORES DEL LÉXICO	23

3.2.5 ERRORES PRAGMÁTICOS	24
3.3 ¿QUÉ NECESIDADES Y DEBILIDADES TIENEN LOS ESTUDIANTES JAPONESES?	25
4. ENSEÑANZA DE LENGUAS: PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO	26
4.1 MÉTODO DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN	27
4.2 ENFOQUE POR TAREAS	28
4.3 ENFOQUE NATURAL	29
4.4 EL APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA	30
5. CONCLUSIÓN	31
6. BIBLIOGRAFÍA	33

1. Introducción

Actualmente, el dominio de otras lenguas es algo cada vez más demandado en la sociedad que nos rodea. Nos enfrentamos a una fase de globalización por la que cada vez son más las personas que se ven en la necesidad de moverse en contextos bilingües, tanto por causas profesionales, personales, etc. Por este motivo, el interés en la búsqueda de una metodología eficiente para la enseñanza de otras lenguas está en auge. Sin embargo, para entender el funcionamiento de la enseñanza de una lengua segunda, es primordial entender primero cómo funciona el proceso interno de la adquisición de segundas lenguas. De esta forma, la investigación en el campo de la enseñanza de segundas lenguas es íntimamente dependiente de los avances en la investigación de la adquisición lingüística.

Como indica el título de nuestro trabajo, la tarea principal del mismo será realizar un análisis de la enseñanza de segundas lenguas, en este caso, de la enseñanza de castellano como segunda lengua. Nos centraremos además, en un público muy específico que será el de adultos japoneses aprendientes de castellano como segunda lengua en Japón, pues este análisis considerará las formas de enseñanza en contextos en los que la inmersión lingüística no es un factor disponible. Para llevar a cabo esta tarea, nos ayudaremos de una descripción teórica del proceso de adquisición lingüística y del papel del aprendizaje en la misma. Después, trataremos de identificar las necesidades que más comúnmente presentan los estudiantes japoneses a partir de estudios de seguimiento llevados a cabo por otros autores. Y por último, analizaremos si la enseñanza puede ayudar a estos estudiantes a mejorar en su proceso de adquisición del español. El objetivo final será por tanto argumentar y proporcionar una descripción de las formas de enseñanza más adecuadas para el caso en función de las necesidades que identifiquemos en estos estudiantes.

Además, es importante señalar que la mayor parte de nuestro análisis se basará en teorías naturalistas de la adquisición de la lengua, especialmente en argumentos de Krashen (1982; 1981). Y por último, cabe decir que entenderemos la enseñanza al igual que Krashen & Terrell (1983), como entorno encargado de proporcionar un ambiente

comunicativo, un input adecuado y una instrucción formal¹ bajo la guía de un docente cualificado.

2. Adquisición de segundas lenguas en adultos

Generalmente cualquier individuo, desde que nace, comienza un proceso de adquisición lingüística con el fin de comunicarse con otras personas. Este proceso va desde la emisión de sonidos ininteligibles hasta la adquisición completa del código lingüístico usado en su entorno, que adquiere mediante la continua interpretación y descifre de las normas lingüísticas que capta en el contexto que le rodea. Este es el proceso propio de la adquisición de la lengua materna. Sin embargo, cuando se trata de dominar una lengua distinta a la materna en edad ya adulta, es necesario sumergirse en un estudio más consciente que en muchos casos no consigue acercarnos a una competencia nativa de la segunda lengua. Será entonces ésta la cuestión central a nuestra investigación: el proceso de adquisición lingüística de un idioma extranjero en adultos.

A continuación introduciremos algunas cuestiones sobre la adquisición de segundas lenguas en adultos, así como un breve acercamiento a los avances logrados en este mismo campo.

2.1 Aprendizaje y adquisición

En primer lugar, es de grave importancia que tratemos la diferencia entre los términos aprendizaje y adquisición de una lengua. Krashen (1982) nos presentaba esta distinción como el elemento central a su hipótesis acerca del proceso de adquisición de otras lenguas: existen dos procesos internos e independientes en el hombre que intervienen en el desarrollo de la competencia lingüística de una lengua. Dentro de su hipótesis nos definía el proceso de adquisición como un proceso inconsciente que interviene en una producción lingüística durante la cual el sujeto no tiene presentes las

¹ Aunque ciertamente el profesor Krashen (1981) defiende que una instrucción formal no es necesaria, en su libro junto a Tracy D. Terrell (1983) admite en la descripción de los objetivos del enfoque natural que lecciones formales de gramática serán complementarias a las prácticas comunicativas.

reglas gramaticales ni cualquier otra característica propia de la lengua. Este proceso, explica también Castañeda (1997), se conecta esencialmente con los dispositivos internos y característicos del ser humano que nos proponen las teorías generativistas.

Por GU [Gramática Universal] se entiende la dotación genética (una serie de principios) que hace posible adquirir el lenguaje humano pese a la limitación y la variedad de los datos (una serie de rasgos parametrizados que permite la existencia de distintas lenguas). (Liceras, 1996: 27)

Por el contrario, el proceso de aprendizaje es percibido como un proceso consciente que nos permite acceder adrede a las reglas de la lengua, aplicarlas y razonar sobre ellas. Es una atención especial a la forma que se da normalmente en contextos académicos y no en contextos naturales. Finalmente, Krashen (1982) además indica que el proceso de aprendizaje no interviene en el proceso adquisitivo; no es un conocimiento del que podamos hacer uso en contextos naturales comunicativos. Con lo que ya, partiendo de esta distinción, la función de la enseñanza relacionada con el aprendizaje, queda puesta en serias dudas.

2.2 Interlengua

El sistema lingüístico que se va desarrollando en el proceso de adquisición de una lengua se denomina “interlengua”. Como explican Larsen-Freeman & Long (1994), se trata de un sistema lingüístico que comparte similitudes estructurales con la segunda lengua a la que un sujeto se expone. El grado de similitud del mismo se corresponderá con lo avanzado del estadio actual del proceso adquisitivo de la segunda lengua en dicho sujeto, el cual a su vez se verá determinado por una serie de factores favorables o no para el mismo; como por ejemplo, la actitud personal, el grado de acceso a input de la segunda lengua, etc. Lo cierto es que acerca de estos factores existen multitud de opiniones que discutiremos más tarde.

Como fruto de la variabilidad que ofrecen los distintos factores que pueden afectar al proceso, este sistema “a medio camino” es por tanto individual y dependiente de las circunstancias de cada persona, y va evolucionando continuamente a medida que los distintos factores más influyentes inciden en el proceso adquisitivo. Sin embargo, pese a las diferencias individuales que la interlengua desarrollada por cada sujeto puede

presentar, algo que se puede observar es que las fases de su desarrollo sí son sistemáticas.

En resumen, las ILs [interlenguas] son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que casi todas las demás lenguas naturales. Sin embargo, el uso de modelos analíticos potentes ha demostrado que la mayor parte de la variabilidad es sistemática o está regida por reglas. (Larsen-Freeman & Long, 1994: 85)

Así, el orden de adquisición de ciertas estructuras gramaticales suele mostrar importantes grados de similitud entre diferentes personas: algo que, sorprendentemente, ocurre de la misma forma además para todos los individuos que adquieren una segunda lengua sin importar cuáles sean sus lenguas maternas.

Además, Larsen-Freeman & Long (1994) nos explican también que la presencia del modelo de la lengua meta, o lo que es lo mismo, la segunda lengua que se está adquiriendo, y la ausencia de otro modelo idéntico a la interlengua de un individuo que pueda reforzar las características lingüísticas de dicha interlengua, provocan que la evolución de la misma sea continua; pues se produce una persecución de un modelo idéntico al de la lengua meta. De conseguir que la interlengua se quede en un estado regular y constante, se produciría lo que se denomina fosilización de la lengua.

En cuanto a las etapas más iniciales de la evolución de la interlengua, según Lydia White (2000) se considera que la tendencia es que el individuo parte del conocimiento disponible que tiene de la lengua materna además del de otras lenguas previamente adquiridas en el caso de que las haya. Las etapas finales se corresponderían finalmente con el estado de fosilización, que en su caso impediría alcanzar una competencia en la lengua meta similar a la de un nativo.

2.3 Fosilización

El fenómeno de fosilización se corresponde, como acabamos de indicar, con lo que sería la etapa final del desarrollo de la interlengua.

Anecdotally, it seems obvious that L2 learners differ from each other in their ultimate attainment, even when one considers learners of the same mother tongue learning the same L2. (White, 2000: 145)

Alcanzado este punto, se espera que el estudiante no pueda mejorar más su competencia lingüística en la lengua meta. Sin embargo, al igual que la interlengua se desarrolla de manera diferente en cada individuo, la fosilización es una fase que se alcanza en puntos diferentes del desarrollo de la interlengua en cada persona. Además, la llegada a esta fase viene implicada por la función negativa de los factores incidentes en la adquisición lingüística como serían la falta de motivación, el estrés, etc.

2.4 Interferencia lingüística

Dado que durante el desarrollo de la interlengua el conocimiento de la lengua materna y/o de otras lenguas previamente adquiridas permanece disponible y tiende a ser el punto de partida de muchas de las construcciones de la lengua meta en su proceso de adquisición, muchos investigadores se han cuestionado hasta qué punto la presencia de este conocimiento influye y determina la adquisición lingüística de una segunda lengua. Según las conclusiones de investigadores como Zobl (1982), Eckman (1977) y Kellerman (1983) (citados en Larsen-Freeman & Long, 1994), esta interferencia existe y forma parte del proceso natural de desarrollo de la interlengua. A partir de estas investigaciones se ha determinado que la lengua materna tiene una acción notable en la velocidad del desarrollo de las distintas etapas de la interlengua, que existen una serie de rasgos propios de cada lengua más propensos a constituir elementos de influencia y que el nivel de competencia lingüística de la persona también es determinante en el proceso de interferencia lingüística.

En cuanto a la primera observación, aunque en primer lugar se pudo ver que individuos con diferentes lenguas maternas tendían a cometer los mismos errores, se determinó que aunque las fases del desarrollo de la interlengua siguen el mismo patrón siempre independientemente de cuál sea la lengua materna de la persona (lo cual explica el porqué de los mismos errores), lo que ocurre es que las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta actúan ralentizando el paso por las distintas fases del desarrollo de la competencia lingüística en la lengua meta. Es decir, los individuos construyen hipótesis de la lengua meta a partir del conocimiento de sus lenguas maternas para suplir el vacío de las estructuras aún desconocidas de la lengua meta. A partir de esta observación, Zobl (1982) (citado en Larsen-Freeman & Long, 1994) desarrollaba tres posibles patrones:

1. Si una estructura de la lengua materna se encuentra de forma similar en la lengua meta, pero se expande de forma más compleja en esta última: es probable que el paso a la siguiente fase sea más lento y además, debido a esa cierta similitud tal estructura tendrá un alto riesgo de ser fosilizada.

2. Dentro de una similitud entre ambas lenguas, también puede ocurrir que el uso de una regla presente en la lengua materna se generalice y se extienda a su aplicación sobre elementos de la lengua meta que en realidad no se rigen por la misma.

3. Si un elemento de la lengua meta no está presente en la lengua materna, es posible que lo que ocurra sea que se intente proceder sin romper radicalmente con la regla de la lengua materna. Así, se usará el equivalente de la lengua materna que sea más coherente en la lengua meta, aunque no sea lo más natural.

La segunda observación parte de que cada lengua se compone por una serie de elementos marcados que son complejos y propios de cada lengua y por otros elementos no marcados que son más básicos y comunes al funcionamiento de otras lenguas. De esta idea, según exponen Larsen-Freeman & Long (1994), Eckman (1977) pudo comprobar otros tres comportamientos:

- Aquellas características propias y marcadas de la lengua materna, constituirán elementos que ralentizarán el progreso de la interlengua.

- Cuanto más marcados sean los elementos de la lengua meta, más difícil se hará el proceso de desarrollo de la fase de estructuración de los mismos.

- Las estructuras que sean diferentes, pero que no constituyan elementos marcados en la lengua meta, no constituirán un obstáculo significativo.

Por último, según la tercera observación, Kellerman (1983) concluyó (citado en Larsen-Freeman & Long, 1994) que la percepción que tiene la persona de la distancia existente entre su lengua y la que está aprendiendo, dada por su nivel lingüístico alcanzado en la lengua meta, influirá en su predisposición a validar errónea o correctamente la aplicación del conocimiento de su lengua materna en la lengua meta.

2.5 Factores de importancia

Como acabamos de ver, la interlengua que se desarrolla entre un grupo de aprendientes de una lengua extranjera es única para cada uno de los integrantes del grupo: algunos avanzan más lentamente, otros alcanzan un sistema interlingüístico más desarrollado, etc. La explicación generalizada a este fenómeno indica que esto se debe a la actuación de numerosos factores internos y circunstancias contextuales, que sin duda son muy difíciles de medir y concretar. Algunos de los que atraen gran parte de la atención de los investigadores del campo de la adquisición lingüística son por ejemplo: la edad, la aptitud, la actitud, etc.

2.5.1 Edad

El factor de la edad (Larsen-Freeman & Long 1994) es uno de los que más atracción ha generado entre los investigadores, principalmente por el hecho de que en los niños se observa que estos alcanzan en su proceso adquisitivo un dominio nativo de la lengua, mientras que en adultos alcanzar tal nivel de la lengua es considerado, por los más optimistas, como algo extremadamente difícil. Sin embargo, los resultados de las distintas investigaciones al respecto no son nada claros y las opiniones que se han generado difieren demasiado entre sí. ¿Es realmente determinante la edad en el resultado? Y si es así, ¿se trata de un factor cognitivo, o es más bien un determinante sociocultural? En cualquier caso, nosotros hemos decidido centrarnos en el estudio del grupo adulto. Dadas las diferencias entre ambos procesos, parece pues más productivo tratar las necesidades de ambos grupos por separado.

2.5.2 Aptitud y actitud

En primer lugar, la aptitud se trata de una variable relacionada con las habilidades de aprendizaje del alumno, y no con su capacidad adquisitiva. Krashen & Terrell (1983) sostenían que tener una aptitud alta no indica necesariamente que se tenga también una buena habilidad adquisitiva, pero los resultados obtenidos en el aula serán sin duda satisfactorios.

On the other hand, a high aptitude does seem to predict success in a language classroom which is grammar-based and on tests that demand grammatical analysis rather than real communicative ability. (Krashen & Terrell 1983: 40)

Además, Krashen (1981) nos explicaba que los componentes principales de una aptitud positiva son: codificación fonética, conciencia gramatical y capacidad deductiva. Con codificación fonética entendemos que el estudiante tendrá una buena capacidad para recordar y almacenar los distintos sonidos de la lengua. Después, la conciencia gramatical permitirá al estudiante identificar las estructuras gramaticales de la lengua; para lo que tampoco será necesario tener un conocimiento explícito sobre terminología gramatical. Por último, la capacidad deductiva le permitirá deducir los patrones y el comportamiento de la lengua.

Some individuals, it is believed, have a special aptitude for second language study. These students are thought to be the ones who should pursue language study and who can be expected to make the most rapid progress in second language classes. (Krashen, S. D. & Terrell, T. D. 1983: 39)

La actitud sin embargo, es un factor relacionado con la capacidad adquisitiva de la lengua, pues estas variables favorecen la asimilación del input. Son factores relacionados con la motivación, la autoestima y el grado de ansiedad, que animan al alumno a involucrarse más en situaciones comunicativas con nativos de la lengua o en cualquier otro tipo de situaciones que les sean beneficiosas para su adquisición. Según Krashen (1981: 21) “the acquirer must not only understand the input but must also, in a sense, be “open” to it.” Y es que, en el caso opuesto, estos elementos pueden constituir un bloqueo en el proceso adquisitivo. Es además significativo, que también se contempla la idea de que los resultados positivos en el aprendizaje y la adquisición, son favorecedores a su vez para incrementar la motivación de los alumnos.

2.5.3 Otros factores

Dependiendo del investigador, la lista de estos factores puede ser inmensa (Larsen-Freeman & Long, 1994), y es que no hemos de olvidar que al fin y al cabo, las circunstancias de cada persona pueden admitir un universo de posibilidades que se combinarán influyendo en aspectos de su vida tales como la adquisición de una segunda lengua.

Más allá de los que hemos mencionado, podemos tener en cuenta la influencia de otros de los aspectos de los que ya hemos hablado en nuestra descripción teórica de la adquisición de lenguas. Por ejemplo, la interferencia lingüística de la lengua materna o de otras lenguas ya aprendidas puede incidir en el proceso de adquisición. De la misma forma, el recibir enseñanza formal o no, y la calidad de la misma en caso de que sí, así como la calidad y la cantidad de input al que se tiene acceso, constituyen sin duda algunos factores importantes.

2.6 Consecuencias e impactos de la enseñanza en el proceso de adquisición

Como ya indicábamos en el apartado “Aprendizaje y adquisición” existen serias dudas con respecto a la eficacia de la enseñanza. Son muchas las teorías y estudios que explican y defienden que el desarrollo de la interlengua en aquellos que acuden a la enseñanza formal en su objetivo de dominar otra lengua, no se diferencia significativamente del de los que la adquieren de forma natural. Para empezar, dentro del mismo aula, los resultados que cada alumno obtiene son muy diferentes entre sí.

Como explican Larsen-Freeman & Long (1994) lejos de un impacto positivo, algunos incluso opinan que la enseñanza puede ser fuente de consecuencias negativas para el dominio de la lengua meta. Bajo perspectivas diferentes, las aportaciones chomskianas a la investigación defienden un mayor peso del carácter natural e intuitivo del proceso que yace en el desarrollo de la gramática de una lengua y Krashen (1982), por su parte, explica que lo útil de la enseñanza es únicamente que ofrece la posibilidad de proporcionar de input comprensible y útil a todos aquellos que tengan difícil acceso a un input natural; relegando a un rol de mera complementariedad a la enseñanza más tradicional de estructuras gramaticales y léxico. Sin embargo, Larsen-Freeman & Long (1994: 275) indican que muchos de los estudios sobre la efectividad de la enseñanza presentan serias carencias en la propia investigación del papel del aprendizaje. Por ejemplo, algo muy llamativo es que este tipo de estudios tienden a basarse específicamente en la comparación de los niveles lingüísticos obtenidos de forma natural o mediante la enseñanza, dejando de lado el análisis del proceso y las consecuencias de haber recibido instrucción formal. Así las diferencias entre ambos

procesos quedan obviadas, pese a que uno de los objetivos de la enseñanza siempre ha sido facilitar y acelerar el proceso de adquisición.

Lo mismo sucede con el aprendizaje de la lengua: aunque puede que el input comprensible sea necesario y suficiente para la ASL [adquisición de segundas lenguas], la enseñanza puede simplificar la tarea del aprendizaje, modificar los procesos y las secuencias de adquisición, acelerar el grado de adquisición o mejorar la calidad y nivel que finalmente se alcanza en la SL [segunda lengua]. (Larsen-Freeman & Long, 1994: 277)

Pero en defensa de los beneficios de la enseñanza, nos podemos remitir a Castañeda (1997), que nos habla de varios estudios de investigadores como Pienemann, Weslander o Stephany entre otros, que muestran resultados positivos en relación al ritmo de adquisición de la segunda lengua obtenidos por aquellos individuos que siguieron programas de instrucción lingüísticos. Al mismo tiempo, los resultados indican también que las secuencias de desarrollo de la interlengua son inalterables: “Cuando se enseña algo para lo que no se está preparado no se pueden saltar etapas en la secuencia de desarrollo pero sí se puede acelerar la velocidad con que se avanza a través de dicha secuencia.” (Larsen-Freeman & Long 1994: 281). No obstante, contra esta rigidez del orden adquisitivo, que se conoce como hipótesis del aprendizaje, Castañeda (1997) expone que la adquisición de una estructura marcada conllevará la adquisición de estructuras más sencillas que se relacionan con la compleja: el estudio de las estructuras marcadas requerirá más tiempo al no contar con la base de las estructuras más generales que complementan a las complejas, pero la inversión de tiempo será provechosa considerando todas las estructuras que terminarán por ser adquiridas. Castañeda discute, que en tal caso, esta teoría se puede considerar como un desafío a la hipótesis del aprendizaje, pues mediante la instrucción se puede acceder entonces a un nivel más complejo del que en realidad correspondería al estudiante según su preparación psicolingüística.

Por otro lado, otro aspecto que merece ser considerado es la capacidad de atención que un aula induce a sus alumnos. Por supuesto que no en todas las aulas los alumnos presentaran niveles de conocimiento metalingüístico destacables, pero todos los estudiantes poseerán ciertamente un mínimo. Castañeda (1997) hace referencia a

argumentos de los lingüistas Schmidt & Frota (1986) y Odlin (1990) que explican que este conocimiento más profundo de la lengua, por mínimo que sea, ayudará a los alumnos a detectar en el input nuevas estructuras gramaticales para poner en uso. Es decir, según esta propuesta, el aprendizaje ayuda e impulsa los mecanismos de adquisición naturales. Sin embargo, tampoco debemos pensar que esto ocurre de forma automática. No debemos olvidar por tanto, todos los factores influyentes en el proceso de adquisición que hemos descrito anteriormente, y que influyen en un resultado satisfactorio en el reconocimiento y aprovechamiento del input.

Para finalizar, expresando la problemática actual con respecto a las incógnitas que abundan en este ámbito lingüístico, Larsen-Freeman & Long (1994) arrojan luz sobre la necesidad imperante de llevar a cabo investigaciones más centradas en las consecuencias a largo plazo de la adquisición y el aprendizaje. Las comparaciones entre los estados de algo tan inestable y mutable como es la interlengua de distintos individuos no es una prueba sólida que demuestre los inconvenientes de la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de los beneficios nombrados, pasemos a una descripción general la enseñanza de lenguas para entender mejor los elementos que propician estos beneficios y para obtener una base didáctica clara sobre la que trabajar.

2.6.1 Objetivos y características de la enseñanza

De una forma general, se puede afirmar que el objetivo más nuclear de la enseñanza es favorecer el desarrollo de la interlengua en cada uno de sus distintos estadios y evitar la temida fosilización. Para ello, se trata de facilitar todo lo posible al estudiante la comprensión de aquellos elementos más distantes a su conocimiento lingüístico con el fin de que pueda alcanzar el dominio de la lengua meta. Así, como parte de este objetivo final, la enseñanza se propone facilitar el acceso a un estado lo más actual posible de la lengua meta y sus usos, a una descripción de los usos populares de la lengua y de la frecuencia de los mismos en contraste con los usos normativos, a una descripción de los valores asociados a los distintos usos de la lengua y en definitiva, atender a las necesidades comunicativas o cognitivas de cada estudiante.

Para la consecución de estas metas y objetivos, la enseñanza de una segunda lengua idealmente se preocupa por el estudio de las situaciones comunicativas según su

contexto, por el estudio de los distintos niveles de la lengua, por la adaptación del ritmo y contenidos de la clase, así como por el metalenguaje que se emplea, a las necesidades del alumno definidas por sus particularidades propias. Pero, ¿cómo se consigue esto a través del aula? O dicho de otra forma: ¿qué ventajas nos puede ofrecer un aula?

2.6.1.1 Input manipulable

Cuando hablamos con otras personas, tendemos a ajustar nuestra producción lingüística a la competencia lingüística de nuestro interlocutor. Por ejemplo, sin duda alguna, no hablaremos del mismo modo a un niño de 6 años que a nuestro profesor o a un doctor. De la misma forma, cuando nos comunicamos con extranjeros, tratamos de adaptarnos con el fin de que la comunicación sea exitosa. En muchos casos, para lograr este éxito, tendemos a producir variedades agramaticales de la lengua esperando que el interlocutor no nativo nos entienda con más facilidad: omitimos elementos, hacemos adiciones superfluas, reordenamos la frase, etc. No obstante, la producción de este tipo de habla y su grado de agramaticalidad es muy relativa y dependiente de una serie de factores, especialmente aquellos relacionados con la experiencia personal y el aparente nivel de manejo del no nativo en su segunda lengua. Con esto queremos indicar que, en absoluto en todas las situaciones en las que alguien se dirige a un no nativo emplea construcciones de la lengua tan simplificadas. Pero existe la posibilidad de que la exposición de un aprendiente de la lengua a un input producido en contextos normales de la vida cotidiana conlleve la exposición a un input confuso y/o insuficiente.

Por el contrario, en una clase de enseñanza de otra lengua el alumno puede contar con seguridad con un input adecuado que sea comprensible pero que no caiga en una simplicidad perjudicial para el progreso del aprendizaje. Dados los objetivos marcados en cuanto al aprendizaje de los alumnos, es muy poco probable que un docente emplee un input de tan poca calidad o agramatical como el que acabamos de describir. Se puede esperar que un profesional, adecuadamente formado, pueda manipular el input de forma que este ayude a los estudiantes en función de sus necesidades lingüísticas.

En un estudio realizado en Holanda, Snow, van Eeden y Muysken (1981) comprobaron que los empleados municipales holandeses usaban un holandés agramatical en las conversaciones que mantenían con extranjeros en las ventanillas de las oficinas gubernamentales, y que la frecuencia de formas normativas de los HNs [hablantes

nativos] reflejaba el número de errores de la IL [interlengua] del holandés que manejaban aquellos extranjeros. (Larsen-Freeman & Long 1994: 110)

Por lo tanto, contar con el apoyo de una enseñanza formal que facilite a los estudiantes la oportunidad de acceder a una fuente segura de input manipulado para lograr los progresos perseguidos, puede constituir un complemento muy positivo a las exposiciones a input natural. Especialmente si los alumnos estudian el idioma extranjero en su país, sin demasiadas oportunidades de entrar en contacto con el idioma que se estudia.

2.6.1.2 Interacción modificada

Algo también muy beneficioso que ofrece la enseñanza formal de una lengua son las oportunidades de interacción que puede aportar a los alumnos. Evidentemente, el alumno tendrá la oportunidad de interaccionar de la misma forma fuera de clase, pero el rol profesional del docente asegurará un ambiente más participativo y tratará de asegurarse con frecuencia de que todos los implicados están siguiendo la conversación. Y es que, según nos indica el diccionario de términos clave de ELE del Centro Cervantes (1997), algunos expertos como Swain (1985) desatacan que no es sólo importante el papel del input, sino que el output que produce el alumno también es un elemento de importancia en la adquisición lingüística.

2.6.1.3 Centrada en la forma

Por supuesto, algo que salta a la vista también es que la enseñanza académica de otras lenguas, al menos dentro de la base didáctica que nosotros estamos considerando, no se centra exclusivamente en crear ambientes comunicativos y mejorar la expresión de los estudiantes. La enseñanza de las reglas de la lengua y sus características propias tiene también un papel importante dentro de clase, pues se intenta que los estudiantes las pongan en práctica y puedan así producir un output correcto y de buena calidad. Además, el profesor también podrá intervenir para corregir los errores de los alumnos, siempre con fines didácticos. No obstante, la eficacia o no de corregir errores es algo que se sigue cuestionando hoy en día. Archibald (1996) discutía en “Contemporary Linguistics” que esta práctica parece tener, al menos, un efecto positivo en cuanto a la corrección del léxico se refiere.

3. Las necesidades del estudiante japonés adulto

Habiendo repasado ya los principales aspectos del funcionamiento de la adquisición lingüística y las funciones de la enseñanza, podemos pasar ahora a identificar las dificultades de un estudiante japonés de castellano, con el fin de que más adelante estas nos puedan ayudar a plantear las necesidades de estos alumnos en su estudio. En primer lugar, hablaremos de las formas de enseñanza de castellano más extendidas en Japón y de sus características, pues será importante conocer el contexto y la forma en la que los alumnos japoneses suelen sumergirse en el estudio del castellano. Después, estudiaremos los errores que más frecuentemente cometen los alumnos para señalar las debilidades más generales de un japonés en su competencia lingüística del castellano.

3.1 Enseñanza del castellano en Japón

En cuanto a la realidad de la enseñanza de castellano a alumnos japoneses, pese a que nosotros no poseemos datos empíricos suficientes, a través de estudios como el de Masuda (2014) acerca de las actitudes lingüísticas en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón, hemos podido conocer que la enseñanza del español que se aplica en este país tiende a centrarse más bien en la metodología de Gramática y Traducción. Los alumnos interaccionan poco con sus profesores y la clase se centra más en el estudio de aspectos gramaticales que en el desarrollo de la competencia comunicativa. Martel Trujillo (2013: 9) explica que este método de enseñanza se conoce en Japón como el sistema *yakudoku* y que “en la mayor parte de su proceso de aprendizaje los alumnos llevan a cabo la práctica y repetición de esquemas y fórmulas gramaticales, y de largas listas bilingües de vocabulario.”

Pero más allá del método de Gramática y Traducción o el sistema *yakudoku*, Martel (2009) también expone en su trabajo que, especialmente en las universidades, se viene observando una pequeña tendencia a la integración de nuevos enfoques orientados a metodologías comunicativas. Así, se han empezado a ofertar en muchas universidades clases de lenguas extranjeras que aplican metodologías comunicativas. No obstante,

aunque en muchos casos se estén añadiendo clases de conversación, esto no implica que se esté dejando de lado el método de Gramática y Traducción. Más bien, tanto las prácticas comunicativas como las clases sobre gramática y usos formales de la lengua se tienden a ofrecer como asignaturas separadas y complementarias. Explicado esto, pasaremos al estudio de los errores más frecuentes cometidos por japoneses estudiantes de español.

3.2 Dificultades más comunes en el estudio del castellano

Antes de nada, estableceremos una breve comparación entre el japonés y el español, pues como vimos en el apartado de “Intereferencia Lingüística”, la distancia entre ambos idiomas puede ser significativa para hacernos una idea acerca de las partes de la lengua en las que los japoneses encontrarán mayores dificultades. Después, basándonos en investigaciones de otros autores como Saito (2002) y Carranza (2012), haremos una recopilación de los fallos que más suelen cometer estos estudiantes, con el fin de ser más conscientes de su existencia y comentar posibles soluciones.

Así pues, es importante indicar que el japonés es un idioma de tipo aglutinante, o lo que es lo mismo, expresa la gramaticalidad de las palabras mediante la adición de afijos. Así por ejemplo encontraremos que los verbos no expresan ni número ni persona, pero se combinan con una serie de partículas y afijos que indican su función gramatical y el matiz de su significado (negación, potencialidad, deseo, etc). En cualquier caso, generalmente en japonés no se indican ni el género ni el número, aunque existen palabras de uso exclusivo masculino o femenino. De la misma forma, hay palabras cuyo uso va marcado también por la edad de la persona y su posición laboral. Tampoco debemos olvidar la complejidad del sistema de cortesía y respeto que se da y se ajusta en función de las características de los interlocutores y del contexto. Por lo tanto, encontramos que el japonés no sólo se rige por un complejo sistema de adición de afijos sino que también cuenta con un complejo vocabulario de usos muy específicos. Además, cuenta con un sistema de escritura de gran complejidad que se compone por ideogramas, conocidos como kanji, y dos silabarios: hiragana y katakana.

En cuanto a su sistema fonético-fonológico, a priori, es similar al del español, pues tiene cinco vocales y la mayoría de sus sonidos consonánticos están contenidos en

el sistema español. Sin embargo, el japonés cuenta con menos sonidos consonánticos. Dentro de esto, es importante también tener en cuenta la organización silábica de los sonidos de este idioma: cada sílaba podrá estar compuesta o bien por una única vocal o por una consonante seguida de vocal, cualquier otro orden es inexistente. Así, las combinaciones españolas dentro de una sílaba de consonante + consonante o vocal + consonante, no tienen ningún tipo de correspondencia en el idioma japonés.

Por otro lado, el sistema de acentuación del japonés consiste en una diferenciación de tonos definidos por su altura: alto, medio y bajo. Este sistema es muy diferente al español que se rige por el nivel de intensidad de las sílabas. Por tanto, no existe tampoco en japonés ningún elemento parecido al acento ortográfico. Ahora analicemos los errores más frecuentes que comentan Saito (2002) y Carranza (2012); posiblemente después de analizar la distancia entre ambas lenguas, sea más fácil establecer relaciones entre los distintos errores.

3.2.1 Errores de pronunciación

Como explica Carranza (2012), aparentemente, de forma generalizada se opina que los errores de pronunciación de los alumnos japoneses no son significativos. Esto posiblemente se debe a que como hemos mencionado antes, a primera vista los sistemas fonético-fonológicos del español y del japonés son muy parecidos. Sin embargo, ya hemos visto que la realidad es distinta. Existen diferencias y por lo tanto el alumno japonés necesita prestar atención también al estudio del sistema del español y viceversa.

En ocasiones, debido a la existencia en español de algunas oposiciones fonológicas que en el japonés no se pueden encontrar, los estudiantes japoneses tienen dificultades para hacer las distinciones fonológicas correctas en su producción oral. Las parejas de fonemas más conflictivas son: /l/ y /r/, /s/ y /θ/, /n/ y /ñ/, /y/ y /ll/ y /g/ y /h/.

Finalmente, en los casos más leves de error encontramos por ejemplo la adición de una vocal auxiliar para pronunciar los sonidos que se salen de la norma silábica del japonés, como por ejemplo: *atorakutivo* en vez de *atractivo*. Por último, podríamos considerar también lo que sería un simple acento distintivo, que en realidad no supondría ningún problema comunicativo. El alargamiento excesivo de las vocales acentuadas podría ser un ejemplo de ello.

3.2.2 Errores ortográficos

3.2.2.1 Confusión de grafías

Lo explicado anteriormente acerca de las oposiciones fonológicas también suele verse reflejado en la producción escrita de los estudiantes. Pues en muchas ocasiones esto también provoca una confusión en la selección de las grafías correctas para la composición de ciertas palabras. Asimismo, ya que en japonés no existen las combinaciones vocal + consonante y consonante + consonante, a veces los alumnos tienden a colocar también por escrito grafemas de apoyo como la *o* y la *u*. Un ejemplo sería la escritura de *otoros* en vez de *otros*.

A veces, para la escritura de un mismo fonema se producen también fallos en la selección del grafema adecuado. Por ejemplo, en el intento de escoger entre las letras *n* y *m* se pueden dar producciones tales como *sim embargo*. Lo mismo puede verse en el caso de otras parejas de letras como *b* y *v* o *c* y *q*. Y por último, añadiremos que también es frecuente la omisión de la consonante muda *h*.

3.2.2.2 Errores de acentuación

Frecuentemente se encuentran omisiones de la tilde o adiciones superfluas de la misma en las producciones escritas. Las reglas de acentuación, así como la distinción de hiatos y diptongos y la colocación de tildes diacríticas, son sin duda aspectos complejos sobre los que los alumnos que aprenden castellano deben trabajar y practicar mucho.

Tal vez en ciertos casos, como en el de los pronombres interrogativos, sea necesario que el alumno trabaje y sea consciente de las funciones gramaticales de cada palabra. Pues la omisión o adición innecesaria de tilde en estos casos sería un claro ejemplo de una confusión de la función sintáctica de las palabras, o en este caso, de los pronombres.

3.2.2.3 Confusión con las mayúsculas

A veces se pueden observar también confusiones en la colocación de mayúsculas o minúsculas: detrás de un punto, en nombres propios, etc. La escritura japonesa no distingue entre minúsculas y mayúsculas, con lo que adaptarse a este sistema puede ser confuso para algunos alumnos.

3.2.2.4 Signos de puntuación

Algunos signos de la puntuación española como ; o : no existen en japonés. Otros son representados de distinta forma como en los casos del punto y de la coma que en japonés serían: 。 y 、 .

Saito (2002) opina en su caso que quizás conocimientos previos de la lengua inglesa puedan incidir también en los errores de puntuación. Un ejemplo sería la omisión del signo interrogativo al inicio de la frase. Por otro lado, también sugiere que el desconocimiento de la entonación española les provoque una necesidad de expresar los matices de la frase mediante la colocación de signos tales como los exclamativos en frases que en realidad en una producción natural no serían exclamativas.

3.2.3 Errores gramaticales

3.2.3.1 Uso de los artículos

Muchos investigadores como Fernández López (citado en Saito, 2002:40) opinan que los artículos son sin duda una gran dificultad a la que los alumnos japoneses se enfrentan. Encontramos especialmente errores de concordancia, dificultades para distinguir entre el artículo determinado e indeterminado, y omisiones y adiciones erróneas. Y es que, el uso de artículos constituye otra de las características de la lengua española que no tienen equivalente en la japonesa, de manera que se trata de un sistema al que tienen que adaptarse completamente desde cero. Pero de nuevo, Saito (2002) reflexiona sobre su experiencia personal en el aprendizaje del español y comenta significativamente que en sus primeras etapas del estudio no solía prestar mucha atención al uso que hacía del artículo, pues había otras dificultades en la gramática del castellano a las que, dada su importancia, creía que debía prestarles más atención. En tal caso, esta opinión estaría más relacionada con un fallo a corregir en los aspectos motivacionales y de atención en la enseñanza del español como lengua extranjera.

3.2.3.2 Uso de los pronombres

En el caso de los pronombres relativos, encontramos de nuevo una falta de equivalencia en la lengua materna, sobre la que por tanto hay que insistir. Hay muchos casos en los que por ejemplo se confunden las categorías de pronombre y preposición: A

la hora que comer en vez de *a la hora de comer*. Y en otras tantas, es el pronombre relativo el que se omite.

En cuanto a los pronombres personales, se producen confusiones de la forma y también del uso. Un ejemplo de la confusión de la forma sería: *excepto me* en vez de *excepto mi*. En cuanto al uso incorrecto, se trata sobre todo de un uso excesivo y antinatural del pronombre personal, que en español tiende a ser omitido generalmente.

3.2.3.3 Uso de las preposiciones

En el uso de las preposiciones se suelen observar fallos en la elección de la preposición correcta, y omisiones y adiciones innecesarias de la preposición. Lo cierto es que en la primera de las situaciones, el uso de las preposiciones en español es un poco complicado, ya que en muchos casos la regla no sigue una lógica que pueda explicarse de manera sencilla, tal y como podemos ver en las siguientes expresiones: *montar a caballo* y *montar en bicicleta*. Por este motivo, entendemos que se den producciones del tipo *llegué en Salamanca* en vez de *llegué a Salamanca*.

Después, en los casos de omisión y adición, nos encontramos la confusión generalizada en torno a los verbos que requieren en determinados casos ir acompañados de ciertas preposiciones en concreto, como sería por ejemplo el verbo empezar. Por último, también encontramos algunas dificultades en el uso de la preposición *en* en complementos circunstanciales de tiempo.

3.2.3.4 Errores de concordancia en verbos, sustantivos y adjetivos.

Los errores más frecuentes se dan especialmente en la concordancia de género y número de los sintagmas nominales, sobre todo en cuanto a la concordancia del género. Esto puede deberse a que aunque en japonés las palabras no indican por sí mismas el número, sí que se usan normalmente contadores que las acompañan para indicarlo. Con lo cual, los japoneses probablemente están más acostumbrados a la expresión del número que a la del género, que como ya hemos explicado, no es usual.

En relación a los verbos, se aprecia un aumento de errores de concordancia entre sujeto y verbo en aquellas oraciones en las que el sujeto se omite. También parece conflictiva la concordancia entre pronombre tónico-pronombre átono: *me gustaría*

manifestarle a ustedes. Igualmente en el caso del uso de adjetivos podemos encontrar faltas como las que acabamos de describir.

3.2.3.5 Uso de sustantivos

A parte de los errores de concordancia aplicada a sustantivos, también se producen errores en el uso de sustantivos contables para expresar no-contabilidad. Un ejemplo sería: *el taller de coche* en vez de *el taller de coches*.

3.2.3.6 Uso de verbos

No cabe duda de que los numerosos tiempos verbales con los que cuenta el castellano resultan un grave obstáculo para todos aquellos que se embarcan en la tarea del estudio de esta lengua. Además de la dificultad que radica en el uso del tiempo verbal adecuado con su correspondiente conjugación, hay que tener en cuenta también la presencia de numerosas irregularidades que provocan inseguridad en los extranjeros. Ante tales dificultades, en cuantiosas ocasiones el error se produce más bien por el intento del hablante de evitar el uso de una forma de cuya conjugación o uso no está muy seguro. Así es muy común ver como por ejemplo los tiempos subjuntivos son sustituidos erróneamente por otros del modo indicativo. Otro problema conocido es la distinción entre el verbo ser y estar, con especial dificultad en la estructura verbo copulativo + adjetivo.

3.2.4 Errores del léxico

Encontramos que entre las lenguas romances el léxico es muy similar en su mayor parte, sin embargo entre el japonés y el español, salvo algunas excepciones como *tabaco*, no existe esta ventaja. Esto hace que el estudio del léxico y la consecución de un uso ágil del mismo sean tareas bastante arduas. Teniendo en cuenta esto, no nos debe parecer raro encontrar ciertos errores en la forma o de tipo semántico.

Suelen suponer un problema especialmente aquellas palabras del español que comparten significados o formas parecidas. Vemos algunos ejemplos de esto en las confusiones producidas en expresiones como *a fuego lento*, donde el individuo puede seleccionar por error palabras con un significado parecido a *lento*: *fuego frágil* o *fuego*

flojo. En el caso de la forma, lo podríamos ver reflejado por ejemplo en *polvo de pimiento picante* en vez de *pimienta en polvo*.

En otros casos, se encuentran errores que parecen estar muy relacionados con la influencia del japonés. Esto se debe a que ciertas palabras del japonés engloban un concepto más amplio mientras que en el español existen más palabras para el mismo concepto que lo dividen según pequeños matices de significado. Por ejemplo, en japonés 材料 *zairyō* significa tanto ingredientes como materiales, mientras que en español ingredientes y materiales son dos cosas similares, pero distintas; y por tanto tienen usos distintos. Esto lleva a algunos alumnos a decir *materiales de la receta* en vez de *ingredientes de la receta*. De la misma forma se puede dar el caso contrario: decir *entrar patatas* en vez de *echar las patatas* debido a la existencia de los verbos 入る *hairu* e 入れる *ireru* en japonés, y en cuyo caso, el primero significa entrar y el segundo meter, echar o añadir.

Asimismo, la pareja de verbos haber y estar también puede ser un elemento de gran confusión. Y en cuanto a otras lenguas, Saito (2002) también sugiere que del estudio previo del inglés puede derivarse alguna interferencia de tipo léxico, o lo que también conocemos como la intrusión de los famosos falsos amigos.

3.2.5 Errores pragmáticos

Este tipo de errores aluden a lo que consideraríamos que es un uso del español poco natural debido a la interferencia lingüística de, en este caso, el japonés. La forma de organizar las ideas es sin duda distinta en otros idiomas y esto se refleja especialmente en el discurso oral, donde se requiere una competencia lingüística muy desarrollada para ser capaz de usar el castellano para expresar el discurso de la misma forma en la que un hablante nativo lo haría.

Esto está muy relacionado también con las diferencias socioculturales que existen entre las naciones. No hay más que recordar la gran importancia que en el japonés tiene el lenguaje honorífico y las fórmulas de tratamiento para caer en la cuenta de que esto puede ser la causa de que algunos japoneses se esfuerzen en emplear formulas de cortesía en contextos para los cuales el español usaría formas más coloquiales o de un grado menos cortés. De todas formas, en cuanto a errores relacionados con los aspectos

socioculturales, no sólo hay que tener en cuenta diferencias entre las características propias de cada una de las lenguas, sino que en este tema juegan un importante papel las convenciones sociales de cada país y un sinfín de elementos más.

3.3 ¿Qué necesidades y debilidades tienen los estudiantes japoneses?

A partir de las opiniones expresadas en estos dos mismos estudios que hemos consultado para el apartado anterior, analizaremos los posibles motivos más significativos que pueden encontrarse detrás de las faltas más comunes.

En primer lugar, debemos empezar teniendo en cuenta el aspecto más básico en la acción de cometer fallos lingüísticos: descuidos, despistes, etc. Así como un nativo no está exento de cometer un error en su propia lengua, tampoco lo está un estudiante de cometerlo al hablar en una lengua extranjera. En cualquier caso, son faltas pasajeras que no merecen gran consideración. Después, debemos considerar las interferencias lingüísticas, provocadas especialmente por las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. De entre los aspectos de la interferencia lingüística que explicamos anteriormente, cabe destacar en este caso la idea de que los estudiantes utilizan el japonés probablemente como punto de partida para la elaboración de hipótesis sobre los usos adecuados de las estructuras de la lengua castellana que todavía no conocen o que no dominan bien. Esto puede dar lugar a mayores dificultades en ciertas estructuras, a una sobre-generalización e ignore de excepciones lingüísticas y a un uso antinatural de la lengua castellana. También se pueden dar casos de hipercorrección o de uso de estrategias evasivas que inducen de igual manera al error.

Y por último, podemos considerar la influencia de la enseñanza como una bastante significativa. Una mala enseñanza o una mala recepción de la misma pueden ser desencadenantes de algunos errores en la lengua. En adición, el alumno necesita desarrollar una conciencia metalingüística que le ayude en el proceso adquisitivo, pero que al mismo tiempo la ayude a ser más reflexivo. Esto evitaría por ejemplo la elección incorrecta de entre las palabras que puede ofrecer la entrada de un diccionario, pues el alumno debe reflexionar más acerca de la función, forma y significado de cada palabra para elegir la correcta en su proceso de traducción.

En Japón, como hemos visto se hace mucho hincapié en un tipo de enseñanza que no está nada enfocada a la comunicación, más bien se centra el objetivo de pasar examinaciones que dan mucho peso a los aspectos gramaticales de la lengua. Lejos de determinar si esta enseñanza es positiva o perjudicial para el alumno, lo que sí que podemos hacer es remarcar que, al relacionar los errores ya vistos con el sistema yakudoku, se hace más notoria una falta de desempeño comunicativo en el uso de la lengua.

4. Enseñanza de lenguas: propuestas de enseñanza del castellano

En base a la descripción teórica de la adquisición lingüística, el aprendizaje y el papel de la enseñanza de lenguas más las dificultades que los japoneses tienden a presentar y el contexto de enseñanza de lenguas que existe actualmente en Japón, queremos ahora analizar una serie de opciones metodológicas que puedan aportarnos ideas sobre cómo afrontar la enseñanza de castellano como segunda lengua a estudiantes japoneses adultos de la forma más efectiva.

Son muchos los enfoques y métodos que hasta ahora (Larsen-Freeman & Long, 1994), derivados de teorías del funcionamiento de la adquisición de una lengua extranjera, se han empleado en todo el mundo. Desafortunadamente, al igual que en cuanto a su efectividad, tampoco existe aún consenso en cuanto a los principios o pautas que deberían regir la enseñanza de segundas lenguas. Por esto, la preferencia por unos u otros ha ido evolucionando en conjunto con los resultados que se han ido obteniendo. No obstante, lo que está claro es que, pese a que somos conscientes de que aún queda mucha investigación por delante, lo que sí podemos hacer es evaluar diferentes tipos de enseñanza existentes y aplicables al aula, y analizar así sus posibles ventajas. Richards & Rogers (2003: 245) explicaban que “los enfoques y métodos del sistema dominante se basan en una extensa experiencia y práctica colectiva de la cual se puede aprender mucho.” Siendo esto así, el estudio de los distintos enfoques y métodos de enseñanza para su posterior aplicación selectiva puede ser muy enriquecedor: cada uno de ellos

podría ser útil en distintas circunstancias y todos ellos le podrían aportar al docente una enorme variedad de recursos didácticos.

Por un lado, la enseñanza a través de enfoques lingüísticos se hace mediante la aplicación de una serie de principios derivados de las teorías sobre la lengua y el aprendizaje de la misma. Son por tanto muy flexibles y dependientes de la imaginativa del profesor. Así también, las necesidades o dificultades que los estudiantes manifiestan o le comunican al profesor pueden servir gracias a la flexibilidad del enfoque, para ajustar la dinámica de la clase. Por otro lado, los métodos, aunque suelen basarse a su vez en enfoques lingüísticos, constituyen planes más rígidos y detallados. Y es precisamente esta inflexibilidad la que hace dudar a muchos de su eficacia.

En la visión tradicional de los métodos falta un concepto de enseñanza centrada en el alumno y de creatividad del profesor: un reconocimiento de que los alumnos aportan al proceso de aprendizaje diferentes estilos y preferencias, de que hay que consultarlos en el proceso de desarrollo de un programa y de que los métodos docentes deben ser flexibles y adaptables a las necesidades e intereses de los alumnos. (Richards & Rogers, 2003: 242)

La poca seguridad que hay sobre la validez de una formas de enseñanza sobre otras puede ser un motivo lo suficientemente significativo por el que no se deberían descartar formas de enseñanza basadas en principios que aparentemente, no son compatibles entre sí. A partir de este argumento, pasemos a analizar las posibilidades didácticas que nos pueden aportar los elementos más relevantes para nuestro caso. Concretamente vamos a considerar cuatro formas: el método de gramática y traducción, el enfoque por tareas, el enfoque natural y el aprendizaje comunitario de la lengua.

4.1 Método de Gramática y Traducción

Este clásico método que como exponía Martel (2009), domina la escena didáctica japonesa, trabaja en esencia la capacidad de redacción y de comprensión lectora del estudiante mediante un estudio profundo de la gramática y del léxico. Las habilidades comunicativas y la comprensión oral son sin embargo, apartadas prácticamente del aula. De este modo por ejemplo, apenas se trabaja en importantes aspectos como la pronunciación de la lengua que se estudia. Técnicas y actividades relacionadas con este

método son la traducción de textos, ejercicios de comprensión lectora, ejercicios de vocabulario como buscar antónimos y sinónimos para una serie de palabras dadas o reconocer falsos amigos, ejercicios de gramática mediante los cuales se le pide al alumno que aplique reglas gramaticales previamente estudiadas a una serie de ejemplos, ejercicios de llenar huecos, memorización de vocabulario y reglas gramaticales, ejercicios de redacción, etc.

No hay testimonios, según se dice, de que el tipo de actividades de enseñanza centradas en la gramática utilizado en muchas aulas de idiomas refleje los procesos cognitivos de aprendizaje empleados en situaciones realistas de aprendizaje de idiomas fuera del aula. (Richards & Rogers, 2003: 219)

En definitiva, este método aporta al alumno la oportunidad de aprender un conocimiento muy preciso de las reglas gramaticales de la lengua castellana y su funcionamiento interno.

4.2 Enfoque por tareas

Dentro de las metodologías comunicativas que se están introduciendo en Japón, el enfoque por tareas constituye según Martel Trujillo (2009: 11) uno de los más populares en las universidades japonesas. Según Richards & Rodgers (1998) el enfoque por tareas trata en su caso de recrear un contexto más adecuado para activar los procesos de aprendizaje lingüístico del alumno a través de una comunicación natural dotada de un sentido, de una función y de unos objetivos. Mediante la misma, el estudiante se expone a input de la lengua extranjera y se esfuerza por interactuar y generar output. Estas actividades hacen que el alumno use la lengua sin importar la forma, para lograr unos fines; se ven envueltos en situaciones comunicativas que plantean el uso de la lengua como un instrumento para la consecución de unas metas.

Task-based Language Teaching is another example of the ‘strong version’ of the communicative approach, where language is acquired through use. In other words, students acquire the language they need when they need it in order to accomplish the task that has been set before them. (Larsen-Freeman & Anderson, 2011: 150)

En términos generales, las tareas consisten en hacer que los estudiantes obtengan la información necesaria para completar su actividad de sus compañeros, hacer que el

estudiante opine activamente en la resolución de algún problema, hacer que razonen y hagan uso de información previamente proporcionada y de forma más general, actividades que impliquen una comunicación activa entre los estudiantes.

Pero a pesar de la gran carga comunicativa de este enfoque, también se contempla en los términos de su enseñanza una parte grammatical; lo ideal para muchos expertos sería diseñar ejercicios o tareas que permitan a los estudiantes aplicar ciertas estructuras que requieran una cierta atención a la forma. No obstante, según Larsen-Freeman & Anderson (2011) muchos otros profesionales han optado por centrarse únicamente en la parte comunicativa. Pero en definitiva, la idea es crear un contexto que propicie la capacidad natural de los estudiantes para adquirir la lengua.

4.3 Enfoque natural

Dada la reciente inclinación por los métodos comunicativos, puede ser interesante tener en mente también el llamado “enfoque Natural” que, como su nomenclatura ya sugiere, se basa en las teorías naturalistas sobre la adquisición lingüística:

Krashen & Terrell han identificado el Enfoque Natural con lo que ellos llaman enfoques “tradicionales” en la enseñanza de idiomas. Estos enfoques se definen como “basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna” y – parece obvio – sin recurrir a un análisis grammatical, a la práctica de la gramática o a una teoría particular de la gramática. (Richards & Rodgers, 1998)

En las aplicaciones de este enfoque, se pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje de los estudiantes; no se centra tanto en la formalidad de la producción lingüística y se controla mucho el input al que los estudiantes se exponen.

Krashen & Terrell (1983) explicaban que se debe proporcionar un input ligeramente superior al nivel lingüístico del alumno para que este, sin haber adquirido aún las estructuras implicadas en dicho input, sea capaz de procesarlas y adquirirlas de manera natural. Por tanto, en este enfoque cobra una gran importancia el papel del input. No se contempla sin embargo, la enseñanza de estructuras formales y gramaticales como objetivo central en el aula, pues se considera que este conocimiento no puede ser usado de forma natural: “Language is best taught when it is being used to transmit

messages, not when it is explicitly taught for conscious learning.” (Krashen & Terrell, 1983: 55).

Esta creencia se corresponde con la separación entre adquisición y aprendizaje establecida por Krashen (1982), e indica que el aprendizaje sólo servirá al alumno para autocorregirse tan sólo en las situaciones en las que disponga del suficiente tiempo como para hacerlo, que sea necesario prestar atención a la forma y que el alumno conozca o recuerde las reglas que debe aplicar. Tampoco se fuerza al alumno a hablar, pues se espera que este lo haga cuando esté preparado: ante todo, hay que evitar la ansiedad y todo tipo de factores motivacionales o de autoestima que puedan influir negativamente.

Por lo tanto, de forma resumida se trata de una enseñanza que también se centra mucho en el contexto comunicativo pero incluye un poco en sus planes la competencia gramática y además tiene un riguroso control del input al que los alumnos se exponen. De igual manera no hay que olvidar el cuidado que a través de esta forma de enseñanza se tiene de la actitud de los alumnos.

4.4 El aprendizaje comunitario de la lengua

Otro método interesante (Larsen-Freeman & Anderson, 2011) podría ser el del aprendizaje comunitario de la lengua. Muy brevemente, este método presta una importante atención a la parte emocional de los estudiantes. Si el enfoque natural se preocupaba por la motivación, ansiedad y autoestima de los alumnos, este enfoque hace de todos esos aspectos su base principal. Además, se fomentan la atención a los mensajes y los usos comunicativos de la lengua. El funcionamiento de este método se rige normalmente por la producción de mensajes por parte de los alumnos que son reformulados por el profesor de la manera más correcta en la lengua que se estudia. Así el profesor ayuda constantemente al alumno en su producción y además actúa como consejero y apoyo emocional.

En definitiva, lo más interesante de este método es que aparte de que crea entornos comunicativos, tiene un cuidado muy exhaustivo de las necesidades y aspectos emocionales de los alumnos.

5. Conclusión

En compendio de todo lo que hemos analizado hasta ahora, la incertidumbre de la que se impregnán las investigaciones en adquisición lingüística y enseñanza de lenguas no permite más que conjeturar los beneficios y contras de las formas de enseñanza que hasta ahora se han formulado, sin dejarnos posibilidad de elaborar una respuesta definitiva. Y por supuesto, la elaboración de nuevos modelos de enseñanza se ve arrastrada a la misma situación. Por este motivo, concluimos por un lado que una buena alternativa ante esta situación sería la de optar por una postura más pragmática en la que la flexibilidad metodológica y las variaciones individuales de los estudiantes sean las protagonistas. Así, defendemos que por ahora una de las opciones más coherentes podría ser escoger de entre las metodologías de enseñanza ya establecidas los principios más adecuados en función de las necesidades de los estudiantes para los que la enseñanza va dirigida.

Con el fin de reconocer tales necesidades, hemos analizado unos estudio de los errores más generales de los estudiantes japoneses adultos, que nos han mostrado que estos alumnos presentan sobre todo importantes carencias de carácter comunicativo como dificultades en la producción oral o discursos poco naturales de acuerdo con los usos comunes del castellano, carencias de carácter gramático-lexical motivadas especialmente por la distancia entre ambas lenguas y carencias metalingüísticas que fomentan la probabilidad de error. Aunque esto pueda inducir a otras interpretaciones, no consideramos el error como algo negativo, sino como un mero indicador de las pautas didácticas a seguir. Por lo tanto, nuestra única intención con este análisis es la de proporcionar las pistas sobre los métodos de enseñanza más elegibles para el caso. Así, con este fin hemos proseguido el trabajo aportando una descripción de una serie de métodos didácticos que tienen relación con el contexto de la enseñanza de lenguas en Japón y con las dificultades de los alumnos japoneses.

Finalmente, en base a la incertidumbre existente en cuanto a la existencia de un enfoque definitivo o no y al abanico de necesidades que los alumnos parecen mostrar, podemos concluir que de elaborar un modelo de enseñanzas a partir de ingredientes seleccionados de cada uno de los enfoques y métodos que hemos propuesto, podríamos

conseguir un programa muy completo que pudiera satisfacer todas esas necesidades. Este programa se formaría por una parte de enseñanza léxico-gramatical en la que se debe seguir trabajando y de corrección de la forma, y de una parte comunicativa apoyada en actividades con sentido. Además, sería un modelo muy cuidadoso con la administración de input proporcionable y con las actitudes de los alumnos para fomentar la activación de los procesos adquisitivos naturales de los alumnos. Los estudiantes podrían aplicar lo aprendido en actividades comunicativas con sentido que propicien la adquisición de ese conocimiento, estarían expuestos a las estructuras necesarias en el momento justo y adecuado y el profesor obtendría el feedback necesario para apoyar las necesidades particulares de sus alumnos, especialmente aquellas de carácter emocional, con el objetivo de que el rendimiento del alumno no se convierta en un obstáculo para su progreso. Cabe mencionar también, que teniendo en cuenta que la estructura de este modelo que hemos propuesto se basa prácticamente en su totalidad en las necesidades de los alumnos, se podría afirmar que si un grupo de alumnos con cualquier otra lengua materna presentase necesidades similares a las estudiadas en alumnos japoneses, este modelo sería también válido para ese grupo. Sin embargo, es importante que recordemos en este punto también lo que hemos estudiado acerca de la importancia de la lengua materna en el desarrollo de la interlengua; por tanto, esto nos lleva a pensar que encontrar un grupo con distinta lengua materna con exactamente las mismas necesidades que un grupo de estudiantes japoneses y al que se le pueda aplicar el mismo modelo con éxito puede ser poco probable.

Pero en cualquier caso, queremos destacar que sea esta una forma de enseñanza viable o no, el hecho de que las diferentes formas de enseñanza existentes estén compuestas por unos principios válidos que funcionan, pero que a la práctica parezca que son formas didácticas incompletas, puede interpretarse como un importante signo en favor de la integración de diferentes métodos y enfoques que recombinen esos principios en nuevas fórmulas que quizás contengan el éxito tan ansiado y buscado. Por lo tanto, sea esta o no la combinación más indicada, los hechos parecen apuntar a que lo más importante a tener en cuenta es que se necesita una mayor flexibilidad y adaptabilidad en las metodologías de enseñanza, así como una consideración de los beneficios que pueden aportar los diferentes principios que componen al resto de metodologías de enseñanza.

6. Bibliografía

Archibald, John (1987) “Second Language Acquisition”. En O’Grady William, Dobrovolsky Michael & Katamba Francis (eds.) *Contemporary Linguistics. An Introduction*. Harlow: Longman, pp. 503-537.

Carranza, Mario (2012) “Errores y Dificultades Específicas en la Adquisición de la Pronunciación del Español LE por Hablantes de Japonés y Propuestas de Corrección” *Programa de Doctorado en Filología Española*. Universidad Autónoma de Barcelona & Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio. [en línea] <http://gidetokio.curhost.com/> [consultado el 27 de marzo de 2015]

Castañeda Castro, Alejandro (1997) *Aspectos Cognitivos en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Granada: Granada Lingüística & Método Ediciones.

Instituto Cervantes (1997) “Centro Virtual Cervantes” *Diccionario de Términos Clave de ELE*. <http://cvc.cervantes.es/> [consultado el 18 de diciembre de 2014]

Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Kenta, Masuda (2014) “Actitudes Lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la Actitud Monocentrista Hacia la LM ante la Adquisición de la LE”. *Máster Oficial Experto en E/LE en Ámbitos Profesionales*. Departamento de Filología Hispánica, Universitat de Barcelona. [en línea] <http://deposit.ub.edu/> [consultado el 16 de abril de 2015]

Larsen-Freeman, Diane & Anderson, Marti (2011) *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael H. (1994) *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Trad. por Molina Martos, Isabel & Benítez Pérez, Pedro. Madrid: Gredos.

Liceras, Juana. M. (1996) *La Adquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal*. Madrid: Editorial Sintesis.

Martel Trujillo, Cathaysa Keila (2013) “La Enseñanza del Español a Japoneses: Análisis de Necesidades”. *Máster Universitario en Formación de Profesores de Español*. Universidad de Alcalá.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (1998) *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Trad. por Castrillo, José M. & Condor, María. Madrid: Editorial Edinumen.

Saito, Akemi (2002) “Análisis de Errores en la Expresión Escrita de los Estudiantes Japoneses” *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Universidad de Salamanca. [en línea] <http://www.mecd.gob.es> [consultado el 25 de marzo de 2015]

Takamori, Emi (2014) “Análisis de Usos de Partículas Japonesas Basado en Corpus de Estudiantes Españoles” *Tesis Doctoral*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid. [en línea] <https://repositorio.uam.es/> [consultado el 18 de abril de 2015]

White, Lydia (2000) “Second Language Acquisition: From Initial to Final State”. En Archibald, John (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 130-155.