CONCIOUSNESS RAISING O LA INTEGRACIÓN DE GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO JAPONÉS

Inmaculada Martínez Martínez
Universidad de Tokio

Objetivos

Mi objetivo es el de compartir con vosotros las conclusiones de un experimento: el realizado a un grupo de estudiantes japoneses, después de identificar en mis tres años de observación-docencia en la Universidad de Tokio, que los métodos de enseñanza de español no se adecuan a las necesidades concretas de los estudiantes japoneses.

Para cubrir este vacío presentamos una propuesta: CR (Consciousness Raising) o "despertar la consciencia". Este experimento busca recabar las opiniones, impresiones y sensaciones que estos estudiantes –los mismos para cada sesión– experimentan al ser sometidos a los siguientes enfoques:

⇒ Gramatical
⇒ Gramático-comunicativo o CR, nuestra propuesta
⇒ Comunicativo

Objetivo derivado del anterior es el de descubrir, a través del diálogo con los estudiantes de ELE en Japón, el porqué de sus carencias. Tomados en nuestra investigación como particular grupo sociocultural, procuraremos encontrar la metodología más idónea para estos estudiantes japoneses. Hacer encajar sus valores y modos de comportamiento con los principios básicos de cualquier método de español es nuestra primera cuestión y nuestro último objetivo. Y a ambos –creemos– responde con fidelidad el enfoque que aquí presentamos: CR.

Pero ¿qué es "Consciousness Raising"?: un proceso esencial para la adquisición del lenguaje, pues:

> *"La atención instruccional sobre un rasgo gramatical realza el input lingüístico y se convierte en consciousness raising en el sentido de*

ASELE. Actas IX (1998). INMACULADA MARTÍNEZ MARTÍNEZ. «Consciousness raising» o ...

Centro Virtual Cervantes

que los aprendices desarrollan el conocimiento sobre el rasgo gramatical y tienden a ser más conscientes del rasgo en el input comunicativo" (Fotos, 1994:325)

Se trataría, pues, de "despertar la consciencia" del estudiante sobre los elementos lingüísticos problemáticos en la L2 y hacerlo a través de actividades que permitan el intercambio comunicativo dentro del aula: en suma, integrar GRAMÁTICA y COMUNICACIÓN.

Una objeción que puede plantearse metodológicamente es la siguiente: el discurso que se desarrolla dentro de la clase es diferente, por naturaleza, al que resulta de intentar comunicarse: ¿cómo salvaguardar, pues, la comunicación sin que sufra merma la competencia gramatical? O, dicho de otra manera, ¿cómo atender a la gramática y hacer que el estudiante traspase las barreras de la clase fácilmente a la hora de comunicarse? Creemos que una manera en que los dos mundos pueden converger es a través de la COMUNICACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE mismo y de esto es, precisamente, de lo que se ocupa CR, de desarrollar esa fase intermedia entre el conocimiento explícito –suscitado por la instrucción formal– y el implícito- o eventual adquisición de la figura lingüística, previa a su producción posterior en la comunicación- (Ellis, 1995:88).

Ésta es quizá la aportación fundamental de CR: trazar ese puente entre ambos conocimientos –el explícito y el implícito– considerados en los últimos métodos en L2 como sistemas discretos cuando, en realidad, los dos tipos de conocimiento entre los que nos movemos son los extremos de un mismo continuo (Larsen-Freeman, 1994:299). Este hecho, creemos, constituye un fundamento psicolingüístico de primer orden. Dos son las operaciones a través de las cuales CR propone este paso del conocimiento explícito al implícito:

1. Concienciación (Noticing) a través de la cual los aprendices prestan atención a formas que les son problemáticas.
2. Comparación cognitiva (Cognitive Comparison) consistente en comparar lo que ellos han advertido en el input con lo que habitualmente producen en su propio output.

Antes de continuar, es momento de especificar que CR no es una respuesta que sustituye, NO ES UNA TERCERA VÍA. Es absurdo proponerlo ahora. Se trata, más bien, no de una simple mezcla de gramática y comunicación, sino de una comunicación sobre la gramática misma, en un contexto muy determinado, el japonés, y guiados por objetivos que tienen que ver con el crecimiento del estudiante y el crecimiento del grupo. Es un sistema que funciona en todas las culturas y que, además, se adecua **especialmente** a la gente japonesa: ¿POR QUÉ?

El porqué de la investigación

Últimas investigaciones en Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas

ASELE. Actas IX (1998). INMACULADA MARTÍNEZ MARTÍNEZ. «Consciousness raising» o ...
Centro Virtual Cervantes

lenguas han puesto de manifiesto la necesidad de integrar la instrucción formal en un marco comunicativo a través del enfoque conocido como CONSCIOUSNESS RAISING (Fotos, 1994). Se trata, pues, de combinar ambos parámetros: gramática y comunicación, sin caer en los excesos que han experimentado los métodos tradicional y comunicativo, cuando han focalizado toda su atención en uno sólo de estos dos aspectos, obviando o menospreciando el otro.

De manera decisiva puede resultar aprovechable y útil este enfoque en un contexto como el japònés, de tanta tradición gramatical en el aprendizaje de lenguas extranjeras y que carece aún de un enfoque metodológico adaptado a sus intereses particulares. Podemos, pues, rentabilizar estos hábitos analítico-descriptivos en el ámbito de la L2, haciendo que nuestros estudiantes japoneses los vinculen de manera progresiva a contextos comunicativos.

Analizados hasta aquí los presupuestos básicos del enfoque objeto de nuestro análisis, ha de resaltarse el hecho de que éste ya ha sido probado con efectos altamente positivos por un grupo de investigadores de EFL (*English as a foreign language*: Inglés, lengua extranjera), cuyos trabajos se han desarrollado también en el ámbito universitario japonés y que ellos mismos han denominado "gramática interactiva" (Fotos, 1993:389). Consideran estos autores que GCR (*Grammar Consciousness Raising)* puede ser recomendado como un campo de enseñanza de la lengua, tan útil pedagógicamente ahora en que:

> "muchos profesores están buscando vías válidas para incorporar de nuevo la enseñanza formal de la gramática en sus clases comunicativas y, por el contrario, otros profesores están buscando actividades comunicativas que sintonicen con los objetivos de los planes educativos más tradicionales, poniendo el énfasis en el estudio formal de las propiedades del lenguaje" (Fotos, 1994:343)

Esto nos permite acercarnos de manera más directa a los intereses particulares de nuestros estudiantes, algo que se ha echado de menos, durante mucho tiempo, en didáctica de segundas lenguas. Y un método que no atienda las motivaciones características de aquel grupo de aprendices que lo va a seguir, está abocado a fracasar. Las necesidades e intereses de los estudiantes japoneses de español –y, por tanto, el filtro afectivo que les hace aceptar o rechazar un enfoque metodológico– será el aspecto principal de esta comunicación. En ello nos detendremos los próximos minutos.

Idiosincrasia del estudiante japonés: bosquejo introductorio

Puesto que la etnicidad y las condiciones del entorno tienen una influencia decisiva en el modo en que se articula la transmisión cultural y, dentro de ella, la lingüística, aplicando el método que mejor se adapte al perfil del estudiante, podremos estimular sus actitudes positivas y hacer, así, que los progresos en el aprendizaje sean mayores. Y, para conocer este especial perfil, nos acercamos ahora al comportamiento particular de nuestros aprendices japoneses. Creo que sólo

Centro Virtual Cervantes

adentrándonos en las características que lo definen como grupo social, con una historia y una cultura tan diferentes a las del resto del mundo, podremos vislumbrar alguna luz sobre por qué no funcionan los métodos de lenguas aquí implantados y por qué se hace de todo punto necesaria, no sólo una revisión de los mismos, sino también la creación de materiales nuevos, específicamente diseñados para este estudiante concreto. Creo que la respuesta pasa por CR. ¿Motivos que me llevan a defender dicha afirmación? Mi experiencia como profesora-investigadora durante algo más de tres años en una universidad japonesa y el contacto diario, por tanto, con este tipo de estudiante. Y es que

> "quien investiga es alguien que vive entre las personas a las que estudia, que habla con ellas y que aprende a entender sus marcos culturales de referencia" (Bruyn, 1976)

Considero necesario un estudio profundo de los factores psicocognitivos de nuestros estudiantes japoneses. Si bien hay una gran cantidad de material sobre la sociedad japonesa en general, echo en falta un estudio aplicado al comportamiento desplegado por estos estudiantes de lenguas extranjeras, en concreto de español, en su propio país, donde el peso ejercido por los condicionamientos culturales ha de ser, necesariamente, mayor. Aquí me centraré en esbozar, en primer lugar, algunas de sus características definitorias para, después, conforme a esto, elaborar unas directrices que puedan guiar al profesor de español para japoneses en su tarea docente:

1. La ausencia de individualismo: se acepta sin ambages la concepción del Japón contemporáneo como una sociedad fuertemente colectivista que busca aunar los esfuerzos de todos sus integrantes de cara a la consecución de un fin (económico, cultural, social...). Todo ello dentro de una estructura marcadamente jerarquizada donde se evita cualquier enfrentamiento a través de un complejo proceso de decisiones basadas en el consenso (Romero Castilla, 1991:18).

Si esto es así, podemos entender fácilmente que las tareas diseñadas en nuestras clases han de allanar el camino de los estudiantes hacia su objetivo –el aprendizaje del español–, no entorpecerlo. Si nos empeñamos en "hacer hablar" a los aprendices japoneses sin que antes hayan podido recabar la confirmación-apoyo del grupo, encontraremos en ellos tan sólo la inhibición. Debemos ser en extremo cuidadosos y entender el aprendizaje de una lengua,

> "no solamente como un proceso de adquisición de reglas lingüísticas o de participación en actividades comunicativas, sino como un proceso en el cual todos y cada uno de los aprendices están permanentemente expuestos a una posición vulnerable de tener su autoconcepto infravalorado y de estar sometidos a evaluaciones negativas. Este proceso provoca tensiones y es susceptible de generar una gran ansiedad en los aprendices" (Tsui, 1996:155)

Es decir, el estudiante japonés, puesto él sólo "delante de la clase" para la realización, por ejemplo, de dramatizaciones comunicativas, se sentirá fuertemente

Centro Virtual Cervantes

presionado antes, durante y después de la actividad. Destacar por encima del grupo le frustrará tremendamente y el alto filtro afectivo resultante de todo ello bloqueará la adquisición. Procurará hablar con un tono de voz sumamente bajo para que esto pueda aminorar los efectos de su actuación individualista y, por tanto, la actividad programada no redundará en aprendizaje comunicactivo, ni para él, cuya ansiedad le ha impedido mantener un filtro afectivo apto para la adquisición, ni para el resto del grupo que ni siquiera ha podido escuchar sus palabras. Hay que decir que esta actitud reticente y reservada es compartida, en general, por la mayoría de los estudiantes asiáticos, frente a sus "contrapartes" occidentales (Tsui, 1996:145).

Esta ausencia de individualismo, enraizada en las conductas de nuestros estudiantes y procedente del confucianismo japonés, ha de ser tomada en cuenta en nuestras programaciones. Si el aprendiz que tenemos delante es paradigma de una cohesión social que refleja una cultura fundada en la concordia (Romero Castilla, 1991:20), lo ideal será que confeccionemos actividades que requieran la participación de todos los miembros del grupo en la toma de decisiones, es decir, que busquen el consenso y alcancen, así, la "armonía" social, otro concepto fuertemente arraigado en lo más profundo de la tradición cultural japonesa.

Las actividades diseñadas en CR se apoyan, precisamente, en esta base: la toma conjunta de decisiones que, respaldadas, ahora sí, por todos los miembros del grupo pequeño puedan después manifestarse a los que integran el grupo-clase. Y, mientras se ha llegado a esto, el estudiante ha estado inmerso en toda una dinámica comunicativa pero, eso sí, bastante diferente a la que se nos viene imponiendo como alternativa única.

2. Un afán perfeccionista y el subsiguiente miedo a cometer errores está también profundamente incrustado en las conductas de nuestros estudiantes japoneses (Sonsoles Fernández, 1988:34). Forzarlos a participar cuando ellos no están preparados puede, de nuevo, bloquearlos psicoafectivamente y hacer que se inhiban en sucesivas actividades que requieran su participación. Y uno no puede negar que la participación es muy importante en el aprendizaje lingüístico. Si esto es así, ¿por qué no reservamos más tiempo en nuestras clases para la reflexión, y para la reflexión conjunta, es decir, la nacida de confrontar diversas opiniones, intuiciones e hipótesis dentro del grupo?

3. No podemos olvidar tampoco la **tendencia de estos estudiantes a ver los hechos siempre desde un punto de vista lógico**: en nuestra experiencia como profesores de este tipo de estudiantes, hemos observado el que no admiten ni permiten cosas ilógicas y, así, cuando no encuentran la solución gramatical razonada lógicamente, nos preguntan el porqué del fenómeno. Por ello, consideramos necesaria la introducción de CR en el ámbito japonés, cuando menos como método complementario en los niveles intermedio y avanzado.

Y es que estamos interesados en aprovechar la fuerte capacidad metalingüística de estos estudiantes que les lleva a reflexionar sobre su aprendizaje. En este sentido, en la investigación en ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) se ha desaconsejado, para la clase de L2, emplear calificaciones estructurales, enfocarse en la forma, las explicaciones gramaticales o de vocabulario, así como la corrección de errores, **excepto cuando cualquiera de estas actividades pueda satisfacer las**

Centro Virtual Cervantes

expectativas del aprendiz (Larsen-Freeman, 1994:275-276). Nuestros estudiantes japoneses, y su exposición a la lengua meta en un contexto de lengua extranjera, entrenados, además, en el aprendizaje formal del idioma, manifiestan su interés por conocer el porqué de las estructuras gramaticales, así como el hecho de que el profesor les "dirija" hacia esas estructuras.

CR, y su "enfoque en la forma" (FOCUS ON FORM), pretenden aunar, así, el progreso en el aprendizaje sin olvidar el factor afectivo. Y ello porque el clima afectivo positivo en la clase siempre ha de buscarlo el profesor: estamos, no lo olvidemos, ante un ingrediente esencial en cualquier programa de enseñanza de lenguas que tenga éxito. Por tanto, el bajo nivel de autoconfianza y su reticencia a arriesgarse, ante el miedo a ser evaluados negativamente, son factores que todo profesor con alumnos japoneses nunca debería dejar de considerar. Ante esto, ofrecemos este "decálogo" para el profesor con estudiantes japoneses, que pueda llevar a una mejor comprensión y valoración de la atmósfera afectiva que hay en sus clases:

1. **No ser intolerante ante el silencio en la clase** y comprender que los estudiantes japoneses requieren más tiempo para producir sus respuestas.
2. **Ampliar, por tanto, el tiempo que habitualmente reservamos cuando queremos obtener respuestas de los estudiantes japoneses**. De lo contrario, obtendremos la frase-apoyo *"No sé/No entiendo"*, como una segura salida que tiene el estudiante para huir de la situación embarazosa en la que se encuentra atrapado.
3. **No forzarles a repetir** en tono más alto sus producciones lingüísticas porque, entonces, su reticencia a la participación podría aumentar.
4. **Asegurarse de que ha habido actividades de carácter reflexivo** y en grupo antes de recabar el output del estudiante, actividades que lo hayan preparado y dispuesto para la expresión oral o escrita, pero, sobre todo, la oral. En este punto, que consideramos de radical importancia, CR puede aportar soluciones: su focalización en la forma lingüística y en su funcionamiento a través de tareas de concienciación parecen encajar a la perfección con el perfil de nuestros estudiantes japoneses que traen consigo, además, un amplio bagaje estructural y metalingüístico, procedente del aprendizaje del inglés durante muchos años de su educación escolar. Es decir, se trataría de no forzar a nuestros estudiantes a participar cuando no estén preparados para ello: debemos dejarles más tiempo para procesar la pregunta y formular una respuesta. Y si, además, les hacemos escribir las respuestas antes de ofrecérselas al resto de la clase, conseguiremos que la presión disminuya.
5. **Estudiar con rigor el momento lingüístico** en el que se encuentran nuestros estudiantes para saber bien qué es lo que pueden producir y qué no. Los profesores con expectativas irreales sobre sus estudiantes aumentan la presión para que surja una respuesta y tienden, así, a inhibir la participación de los estudiantes (Tsui 1996: 151)
6. **Comprender y hacer comprender a nuestros estudiantes el concepto positivo de "error"**. Nos situaríamos así en la línea teórica, dentro de ASL, que considera

ASELE. Actas IX (1998). INMACULADA MARTÍNEZ MARTÍNEZ. «Consciousness raising» o ..
Centro Virtual Cervantes

el error como "desviación" de la norma de la lengua que se aprende y nos alejaríamos de la perspectiva que ve el error como un "horror", como una equivocación, y no como manifestaciones de la evolución en el proceso de adquisición de la lengua (S. Fernández 1988:27), que es lo que realmente son.

7. **No favorecer la desigual concesión de turnos**, es decir, no acudir a los estudiantes más brillantes, cuando otros no han podido responder a nuestras preguntas o requerimientos. Si adoptamos esta conducta, movidos por el miedo al silencio que antes comentábamos, el ambiente afectivo de la clase puede ganar en tensión y puede inhibir, así, sucesivas participaciones de los estudiantes que ahora han sido "suplantados" (Tsui 1996:153-154).
8. **Dar instrucciones claras** y ser muy cuidadosos en este punto para que el input que le llegue al estudiante sea del todo comprensible: para ello, quizá sea necesario cambiar nuestras técnicas a la hora de formular preguntas, ¡para mejorarlas! O quizá sea necesario enunciar dos veces las cuestiones: una, para que el estudiante pueda procesarla y otra, para encontrar la confirmación que tan necesaria se hace a nuestros alumnos japoneses.
9. **No corregir *todos* los errores ni hacerlo de una manera constante**, porque esta actitud por parte del profesor puede ser vista por los alumnos como una "suave forma de humillación pública" (Tsui 1996:156) que puede, de nuevo, entorpecer el buen clima de la clase.
10. **Establecer con nuestros estudiantes una buena relación personal** que pueda crear la atmósfera ideal para el buen funcionamiento de la clase y donde la ansiedad sea la mínima. Para ello, resulta fundamental conocer, por boca de los propios estudiantes, sus intereses, necesidades, opiniones y expectativas en torno al aprendizaje del lenguaje (Tsui, 1996:164) y no darlas por supuestas, como ocurre la mayoría de las veces.

Si bien es cierto que no pueden extrapolarse los elementos culturales como enfoque privativo de una sociedad –en nuestro caso, la japonesa-, porque ello conduce a la mistificación de los procesos sociales y al peligro de observar la realidad de manera fragmentada (Romero Castilla, 1991:27), no podemos, por ello, cerrar los ojos a una realidad educativa sumamente diferente a otras: conocerla profundamente, valorarla en sus marcos culturales de referencia y adaptar nuestros objetivos didácticos a ella han de ser presupuestos metodológicos que impulsen toda nuestra labor de profesores de español.

En definitiva, CR

1. Le proporciona al estudiante claves comunicativas que después pueden servir al profesor para usar la confianza adquirida en otros temas.
2. Le permite al profesor introducir dinámicas de clase y darles a los estudiantes los instrumentos de relax, confianza y consenso para tratar más adelante temas que no sean exclusivamente de gramática.
3. Finalmente, es puente para las destrezas sociales occidentales.

Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1987), "El artículo en español" en *Estudios de Gramática Funcional del Español*, Madrid, Gredos.

Alcina, J. y J.M. Blecua (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

Álvarez Martínez, M. A. (1989), *El pronombre (I)*, Madrid, Arco/Libros

Bruyn, S.T (1976), "The Methodology of Participant Observation", en J.I. Roberts y S.K. Akinsanya (eds.), *Educational Patterns and Cultural Configurations*. Nueva York, Davis McKay.

Ellis, R. (1996), *The study of Second Language Acquisition*, Londres, Oxford University Press. (4ª ed.)

Fernández López, S. (1988), "Interlengua y análisis de errores", *Cable 1*, 27-35.

Fotos, S. (1995), "Interpretation Tasks for Grammar Teaching", *TESOL Quarterly* 29, 87-106.

Fotos, S. (1994), "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar Consciousness-Raising Tasks", *TESOL Quarterly 28, 323-351.*

Fotos, S. (1993), "Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction", *Applied Linguistics 14, 386-407.*

Fotos, S. & R. Ellis (1991), "Communicating about grammar: a task-based approach", *TESOL Quarterly 25, 605-628.*

Krashen, S. (1988), *Second language acquisition and second language learning*, G. B., Prentice Hall International.

Larsen-Freeman, D. y M.H. Long, (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (versión en español), Madrid, Gredos.

Miquel, L. (1997), "Metodología"en *Curso para la formación de profesores de español como lengua estranjera*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Santander, (inédito).

Nunan, D. (1992), *Research methods in language learning*, Nueva York, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989), *Understanding language classrooms.* Gran Bretaña, Prentice Hall International.

Romero Castilla, A. (1991), "Versiones y dispersiones en torno a la sociedad japonesa contemporánea" en A. Romero Castilla y V. López Villafañe, (coords.), *Japón hoy*, México, Siglo XXI.

Selinker, L. (1974), "Interlanguage" en Richards, J.C (ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, London, Longman.

Tsui, A.B.M (1996), "Reticence an anxiety in second language learning" en K.M. Bailey y D. Nunan (eds.),. *Voices from the language classroom*, Nueva York, Cambridge University Press.

Tusón, A. (1995), "Antropología cultural y enseñanza de las lenguas extranjeras", *Logoi. Revista de lenguas 2, 79-91.*

Centro Virtual Cervantes