Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción

Beatriz Aránzazu Minguet Burgos
Universidad de Granada

Jerónimo Morales Cabezas
Universidad de Granada

La dificultad de los japoneses para la adquisición de lenguas, sobre todo en lo referente a las destrezas orales, se debe a diversos factores, como a los socioculturales y a los estilos de aprendizaje, entre otros. A partir de estas premisas creemos que la gramática integradora puede ayudar a facilitar las destrezas orales en los alumnos japoneses, ya que respetando sus técnicas de aprendizaje podemos integrar todas las destrezas en un tipo de actividades que, por medio de la comprensión de las estructuras a través de la automatización del *input*, se pasará a una producción controlada y por consiguiente a la interacción.

1. Introducción

Todos los profesores de español tenemos la impresión de que los alumnos japoneses son estudiantes a los que les cuesta mucho la interacción oral y en clase se muestran con frecuencia como estudiantes pasivos. Con esta comunicación pretendemos configurar unas pautas didácticas que sirvan a los profesores de idiomas que decidan irse a Japón a enseñar la lengua española y hacer que cambien de opinión con relación a ella.

Asimismo, procuraremos investigar, exponer y comprender someramente algunos motivos culturales que hacen que los japoneses «vivan en el silencio», así como indagar en su sistema de enseñanza y metodología y estilos de aprendizaje de idiomas. Analizaremos los errores más frecuentes de estos aprendices y, finalmente, propondremos un enfoque didáctico y unas actividades, que fomenten el intercambio comunicativo. Tendremos todo esto presente para despertar así la conciencia lingüística del estudiante, estimulando la automatización del *input* por medio de la práctica repetitiva, en un intento de intercambiar nuestras metodologías con las suyas y adaptarlas para que les sirva de ayuda con la interacción.

Con todo esto, vamos a describir enfoques léxicos desde una perspectiva de gramática significativa e integradora y cómo los podemos adaptar a la enseñanza a nuestros alumnos a través del procesamiento del *input*, la automatización y la integración de destrezas, por medio del trabajo cooperativo en el aula. Una vez descritos algunos problemas que dificultan a los japoneses el dominio de las destrezas orales de la lengua española, se muestra cómo deberían ser algunas actividades ideales según nuestras hipótesis que consideramos ayudarían a resolver esta dificultad.

2. Estilos y contexto de aprendizaje de lenguas

Cada persona tiene su forma y mecanismos de aprendizaje, pero generalmente viene determinada o supeditada por el contexto sociocultural y educativo en el que se desarrollan sus experiencias anteriores en lo que al aprendizaje se refiere, es decir por su contexto de aprendizaje. Sabemos que si encasillamos a todos los aprendices japoneses de idéntica manera podemos caer en estereotipos y prejuicios, pues cada individuo es diferente por sí mismo y su aprendizaje depende de factores individuales, pero también, hay multitud de factores externos de carácter social y cultural que condicionan a estos discentes[1].

En este apartado vamos a ver cómo los estilos de aprendizaje de los nipones están determinados tanto por sus experiencias como por su entorno y cómo estos factores han hecho del estudiante japonés una persona tímida que valora el silencio.

Generalmente, estas experiencias vienen condicionadas por una tradición histórica en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas y por tanto, repasaremos brevemente en este apartado la historia del aprendizaje de lenguas extranjeras por los japoneses para, según Rey (1992: 160), «encontrar en ella algunas causas que están en la raíz del problema» y descubrir las claves dominantes. Aunque a nuestro parecer no es tanto un problema, sino más bien una diferencia cultural que ha de ser comprendida, para poder aportar soluciones desde nuestra cultura intentando adaptarlas a la de los japoneses.

La historia de Japón viene condicionada por su situación geográfica, que ha dificultado la invasión de otros pueblos y ha ayudado a aislarlo de las corrientes culturales de los países occidentales (Álvarez, 2012: 13). Los contactos más notables han sido con China y con las corrientes migratorias del continente que difunden enfoques y pensamientos como el budismo. Además, los contactos entre China y Japón a través de Corea fueron exclusivamente culturales, por lo que la influencia china se hizo sólo a través de material escrito, recibiendo así –entre otras cosas– la grafía que adaptaron a su propia lengua. «Fue una educación a través de los ojos y no de los oídos. Lo que interesaba era aprender y recordar los caracteres y su significado» (Rey, 2000: 116).

La estrategia empleada para la comprensión de libros escritos en chino fue el *yakudoku*, palabra formada por *yaku* 'traducción' y *doku* 'lectura', es decir, método de traducción-lectura. Este método es a menudo comparado con el método para la enseñanza de lenguas extranjeras de gramática/traducción. Como dice Hino (1998: 53) «the grammar-translation method in the West, which grew out of the teaching of classical languages such as Latin and Greek, presents a close resemblance to the *yakudoku* method»[2].

1. Para Martel (2013: 25) los factores individuales o personales son: las aptitudes, las habilidades, las inteligencias, la personalidad, la motivación y las experiencias personales. Y los factores externos: el contexto sociocultural japonés, la educación recibida (en casa y en el colegio), las expectativas que pone la sociedad en el individuo, la forma que se enseñan las lenguas extranjeras en Japón, etc.
2. 'El trabajo del profesor consiste en enseñar la técnica de traducir literalmente, obteniendo una traducción modelo y corregir así la del estudiante'. (La traducción es nuestra).

Mejor que los eternos textos literarios clásicos asimilados a través del autoaprendizaje, el método de gramática traducción se centra en las reglas gramaticales, por medio de instrucciones explícitas y el uso de oraciones sencillas como ejemplos de estructuras gramaticales esenciales o básicas para aprender. Aunque según todo esto parece que el *yakudoku* es similar al método gramática/traducción hay importantes diferencias. Para Hino (1988: 46), el *yokudoku* consiste en abordar un texto siguiendo tres pasos:

1. Traducir palabra por palabra.

2. Ordenar las palabras según la sintaxis japonesa.

3. Leer en japonés. De acuerdo con Hino (1988: 46): «the teacher's job in class is to explain the word-by-word translation technique, to provide a model translation, and to correct the student's translation»[3].

Esto contrasta con la representación de Howatt (1984: 136) del método de gramática/traducción en clase: «Each new lesson had one or two new grammar rules, a short vocabulary list, and some practice examples to translate»[4]. Esta afirmación sugiere la mayor diferencia entre ambos métodos, en el *yakudoku* el foco central parece estar en la traducción de la lengua extranjera al japonés, mientras que la gramática tiene un papel secundario. Otra diferencia entre ambos métodos la sugirió Law (1995: 215), quien expone o plantea que el propósito del *yokudoku* es traducir el texto al japonés para que se entienda su contenido, es decir se estudian los contenidos de los textos escritos una vez traducidos al japonés, mientas que en el método gramática traducción, hay un intercambio de dos vías, donde los estudiantes traducen los textos de L2 a L1 y viceversa.

El punto central es que el *yakudoku*, al igual que el método de gramática traducción, centra su atención en el texto escrito a costa de las destrezas oral y auditiva. Este método continúa aún vigente en muchas aulas de L2 en Japón (LoCastro, 1996: 51-52)[5], y por consiguiente los profesores de lenguas extranjeras usan el japonés para dar instrucciones. No es del todo cierto que estos métodos desfavorecen radicalmente las destrezas orales, pero hay que reconocer que son parcialmente aprovechables: procuraremos trabajarlos e integrarlos con una propuesta metodológica.

El Ministerio de Educación japonés en sus planes de reforma ha creado distintos comités para mejorar la enseñanza de idiomas, especialmente del inglés. A pesar de los intentos de reformas, el 70% de los profesores prefieren usar el método *yakudoku*, porque exige poco entrenamiento profesional y poca preparación de clases[6].

En general, parece que en Japón el estudio de lenguas extranjeras ha estado limitado a lo largo del tiempo a la recepción de conocimientos científicos y culturales de otros

3. 'El trabajo del profesor consiste en enseñar la técnica de traducir literalmente, obteniendo una traducción modelo y corregir así la del estudiante'. (La traducción es nuestra).
4. 'Cada nueva lección se compone de una o dos reglas gramaticales nuevas, una pequeña lista de vocabulario y algunos ejemplos prácticos para traducir'.
5. Para un análisis más detallado de la asimilación de la escritura china por la lengua japonesa, véase Rey (1992, 2000).
6. Resultados de dos encuestas realizadas por la Asociación de profesores de inglés en 1983 y 1985 (Rey, 1992: 185).

países, usando como método transmisor el de «lectura-traducción» perpetuándose en el tiempo. En este método tradicional se pone el énfasis del estudio de la lengua en el código, memorizando reglas y vocabulario, hablando poco y escuchando mucho al profesor que suele hablar en japonés y con baja tolerancia a los errores (Balmaseda, 2007: 284).

Por lo que respecta a la enseñanza del español, no es hasta los años 80 cuando empieza a surgir interés por la lengua española y sus culturas, aumentando el número de estudiantes interesados y los departamentos de español en diferentes universidades así como la oferta de cursos en instituciones públicas y privadas (Martel, 2010: 17). Según Astigueta (2012: 85) hay 149 escuelas de secundaria que imparten el español, con 27.063 alumnos según datos de Ministerio de Educación japonés de 2009 recogidos por Ugarte, 2012: 2.

Desde la apertura del *Instituto Cervantes* de Tokio en 2007, los profesores de español residentes en Japón tienen la oportunidad de recibir cursos de formación que ayudarán a mejorar su perfil profesional. Con respecto a la metodología, en la universidad se enseña el español como se enseñan el resto de lenguas, aunque según Martel (2013: 20) existe una diferencia sustancial entre la forma de impartir las clases los profesores japoneses de español encargados de las clases teóricas de una forma más tradicional y pasiva, y la de los profesores hispanohablantes, que principalmente, se hacen cargo, de las clases de conversación y cultura. Como afirma Álvarez (2012: 27), «para la gran mayoría de los profesores japoneses una enorme base gramatical es la piedra angular de su currículo y, por lo contrario, para muchos nativos lo es una competencia comunicativa».

Esto contrasta con la forma de enseñanza de las escuelas privadas que imparten español, donde los grupos de alumnos son reducidos y la mayor parte del profesorado hispanohablante. Ugarte (2012: 2) indica que las academias han adaptado metodologías más novedosas, funcionales y comunicativas utilizando habitualmente manuales publicados en España en vez de los editados en Japón. Finalmente, junto a esto, según Martel (2013: 21) el aprendizaje autodidacta de lenguas está muy generalizado en Japón, existen publicaciones de libros de textos, gramáticas y diccionarios de español. Además hay programas de radio y televisión de la cadena pública NHK.

No obstante y partiendo de lo afirmado más arriba, las influencias socioculturales afectan decisivamente a los hábitos y actitudes de aprendizaje de cualquier persona, en nuestro caso, estudiantes de una lengua extranjera. Muchos de estos factores, como veremos a continuación, dificultarán el aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón desde una metodología occidental, ya que consideramos que la metodología nipona de enseñanza de idiomas extranjeros no cubre adecuadamente todas las destrezas y cuando intentamos adaptar la nuestra nos encontramos con unas pequeñas limitaciones a la hora de desarrollar adecuadamente las destrezas orales.

En efecto, de forma opuesta a lo que ocurre en los países occidentales, la potestad de la oratoria o de la palabra se ve reducida por una filosofía en la que cautiva la estética del silencio. Se suele evitar un lenguaje abierto y directo donde la acción de habla se

transforma en un «verdadero arte de insinuación» (García, 2013: 14). Nos encontramos frente una sociedad en la que las posiciones de modestia y reverencia –por ejemplo, el acto de reclinar la cabeza– son muy valorados. Esta forma de comportarse se entiende por el concepto de *kata* 'forma' o *shikata* 'manera de hacer las cosas'[7].

De este modo, los métodos tradicionales y estructurales de corte gramatical destacan en la enseñanza en Japón, pues su carácter, orden y estructuración son disciplinarios. Según Lafayette (2005: 10): «el objetivo (para los japoneses) no es el de adquirir un mínimo de acción, trabajo o compromiso aceptable, sino la perfección». Para Rey (2000: 35):

> Los japoneses suponen que las discrepancias pueden ser resueltas mediante la obtención de más información, mejor que mediante el debate. Se evita adoptar una postura concreta hasta que toda la información haya sido analizada. La decisión emerge no de la argumentación, la persuasión o el debate, sino del esfuerzo conjunto para alcanzar la mejor solución.

Sin embargo, algunos investigadores como Cheng (2000: 438), apuntan a que los estudiantes del Asia Oriental sí tienen un fuerte deseo de participar en las actividades de la clase, y que esa supuesta reticencia y pasividad se debe a factores tales como la metodología de la enseñanza y el nivel de competencia lingüística y no en sí a cuestiones culturales. Esto se ve muy claro en el ejemplo que recoge Negrete (2012: 11): «en las clases de conversación en una universidad de Tokio, los alumnos japoneses, por lo general, son reacios a participar o a responder a las preguntas que el profesor les plantea en clase». Este hecho es considerado por los alumnos japoneses como un acto social académicamente aceptable, pues al no responder, asumen su rol de aprendices dentro de la jerarquía educativa, donde los alumnos no deben proporcionar respuestas sino que deben provenir del profesor. Sin embargo, cuando esa misma pregunta es planteada por escrito, los alumnos asiáticos tienden a darse mucha premura en contestar –en la medida que su nivel lingüístico se lo permite– y lo hacen de forma más rápida e incluso más espontánea que en la forma oral.

Otro factor que hace que estos discentes no participen oralmente en clase es su concepto de grupo y su organización grupal, donde prevalece el conjunto sobre las preferencias del individuo, por lo que se tenderá hacia el mantenimiento de la armonía o *wa*. Esto causa que se rechace cualquier manifestación de fricción o conflicto. Este hecho se puede malinterpretar como una aparente falta de espíritu comunicativo, pudiendo provocar malentendidos o sentimientos de frustración por parte de un occidental. En este contexto hay en entender que Japón es «una sociedad cambiante en la superficie, adaptable a asimilar y a aprovechar todo lo externo, pero al mismo tiempo monolítica, firme y anclada en sus propias tradiciones» (Rey, 2000: 29).

Con todo esto, vamos a describir los enfoques léxicos y gramática significativa e integradora y cómo los podemos adaptar a la enseñanza a nuestros alumnos a través del procesamiento del *input*, la automatización y la integración de destrezas por medio del trabajo cooperativo en el aula.

7. Proceso mecánico de hacer algo.

3. El enfoque léxico y la gramática significativa-integradora

Una vez contextualizados algunos de los orígenes que dificultan a los japoneses para el dominio de las destrezas orales, describiremos cómo deberían ser las actividades ideales según nuestras hipótesis que consideramos ayudarían a resolver estas dificultades.

El enfoque léxico y gramática significativa e integradora –métodos avanzados de la concienciación formal– se adecúan perfectamente a las formas y necesidades de aprendizaje de estos alumnos, pues fomentan el desarrollo de la capacidad lingüística del estudiante mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras *(chunks)* o el procesamiento del *input*, para lograr, por medio de la adquisición de estos segmentos léxicos utilizados por nativos, la fluidez y naturalidad de la comunicación. De esta forma el alumno irá tomando conciencia de la gramática que va aprendiendo, pues como dice Lewis (1993: 51) «languages consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar»[8]. Para Nakai (1997: 86) la gramática no supone una meta de estudio, sino un instrumento con el que los estudiantes aprenden una lengua extranjera.

Teniendo en cuenta las dificultades que se encuentran los profesores de ELE en Japón, vamos a intentar solucionarlas explicando brevemente en qué consisten ambos métodos y cómo aplicarlos, proponiendo por medio de estos, ideas para paliar las dificultades que se encuentran los profesores de L2 en sus aulas. En nuestra modesta opinión ambos deben fusionarse para conseguir unos mejores resultados.

De todas las dificultades conocidas que obstaculizan el aprendizaje nos vamos a fijar en las que consideramos más relevantes e intentar aprovecharlas positivamente:

a. El aprendiz japonés tiene una experiencia previa puramente gramatical.
b. No es dado a las dramatizaciones en clase.
c. Tiene miedo a cometer errores.
d. Necesita más tiempo para procesar la pregunta/respuesta.
e. Necesita apoyarse en el compañero.
f. Requiere actividades programadas que le den lógica a la gramática.
g. Posee alto desarrollo de la memoria.

Como hemos comentado anteriormente, el alumno japonés está acostumbrado a aprender la lengua a través de los métodos *yakudoku* y gramática/traducción, donde la lengua se articula a partir de cuestiones sobre gramática, vocabulario y traducción, y es ahí donde aparece el principal problema de esta aproximación formal al lenguaje, según Llopis *et al*. (2012: 11) «radica en que la visión que se hace de la lengua no es real, está encorsetada en taxonomías que no tienen en cuenta al hablante como constructor de significados». Esto no significa que trabajar gramática en clase tenga consecuencias negativas en el desarrollo de la fluidez como indican algunos partidarios de un enfoque comunicativo exclusivista, sino todo lo contrario, el problema radicaría en cómo enseñar esa gramática para que sea comunicativa y ayude a aprender la L2 de una forma más rápida y eficaz: se olvida que los significados son los que facilitan la comunicación.

8. 'Las lenguas están compuestas de léxico gramaticalizado no de gramática lexicalizada' (La traducción es nuestra).

En este sentido nos decantamos por una gramática significativa e integradora y un enfoque léxico, en los que se enseña la gramática desde el significado y el uso real, pues en la lengua real se funden lengua y significado. Es importante que los alumnos vean el valor comunicativo de las expresiones que aprenden y de los posibles errores que cometan. De esta forma se integra la instrucción formal dentro del marco comunicativo, obteniéndose el equilibrio entre gramática y comunicación[9]. Con estos métodos podemos aprovechar los rasgos positivos que tienen los japoneses con relación a sus estilos de aprendizaje, como son la memorización, la capacidad de raciocinio, la traducción y la facilidad gramatical, entre otros, y no rechazar el sistema nipón que enseña la gramática como base y apoyo para entender el funcionamiento de la lengua.

Estos métodos (enfoque léxico y gramática significativa e integradora) centran su enseñanza de adquisición en el modelo centrado en el *input/intake* (*processing instruction* 'instrucción basada en el procedimiento'), en el que se describe los procesos mentales que permiten la producción de enunciados por parte del aprendiz. Para que el *input* pueda disparar el mecanismo de generación de hipótesis, un dato lingüístico debe ser percibido de manera aislada a otros datos del flujo lingüístico que recibe (*noted input*). En un segundo momento, el dato lingüístico debe ser comprendido, es decir, puesto en relación con un posible significado (*comprehended input*), y puede pasar a ser incorporado como un conjunto de reglas sobre el uso de la L2 (*intake*). En un último estadio, estas reglas van a construir, o bien únicamente el conocimiento explícito del aprendiz, o bien su conocimiento implícito, es decir, operacional de los aspectos formales (Chamorro, 2014).

El discente intenta comprender un mensaje que está codificado lingüísticamente por elementos léxicos, sintaxis, morfología, etc., y mientras intenta entender el significado de dicho lenguaje, está haciendo conexiones entre ese significado y cómo está codificado. Estas tareas de *input* estructurado que realice el estudiante deberán ser según Alonso (2004) «significativas ya que la adquisición del mapa correcto de las relaciones forma-función sólo se obtiene cuando comprendemos el significado del mensaje». Al exponer al estudiante al *input* lingüístico que queremos que retenga, hay que tener en cuenta que durante una clase de 60 minutos sólo 10 o 12 entradas léxicas son productivas, es decir, las podrá reutilizar en su discurso. Con el procesamiento del *input*, es posible que nuestros alumnos japoneses pierdan cierto miedo a errar, gracias a la automatización de las estructuras lingüísticas y por consiguiente su utilización. Gracias a esto conseguiremos que nuestros alumnos tarden menos tiempo en responder e interaccionar, pues al tener la estructura automatizada no tendrán tantas dudas.

Junto a esto, la propuesta de una gramática integradora consiste en combinar el mayor número de destrezas posibles (tanto las clásicas macro destrezas como las subdestrezas derivadas de ellas), como se hace en las situaciones de comunicación real y en las que el docente tendrá que armonizar una serie de elementos en los que el contexto y el significado están latentes en la gramática, todo esto sin quitarle interés a las competencias sociolingüística, discursiva, sociocultural y estratégica. En este tipo de actividades, el alumno se encuentra con situaciones reales de comunicación que tendrán que enfrentar. Como afirma Rosales:

9. Es lo que se llama Consciousness Raising. (cf. Fotos, 1994; Martínez, 2012: 240).

> Para que un aprendiz sea eficiente no basta con incentivar sus conocimientos, sino que es necesario pulsar las destrezas que activan su competencia comunicativa. Estas destrezas se desarrollan en el terreno del uso, pero en unas condiciones donde sólo se pueden adquirir recursos comunicativos, el aula, en un espacio virtual donde los sujetos sólo pueden comportarse como aprendices de una lengua. (Rosales, 2009: 113)

Es decir hay que integrar las destrezas con un uso pragmático efectivo, en el que se combinen los principios de automatización y reflexión. Así nuestras actividades de interacción serán una oportunidad de práctica controlada en el aula, en la que se puede dar un acto comunicativo.

El sistema tradicional japonés, por norma general, sólo acepta como buena una respuesta, y esto corre en beneficio nuestro, pues en nuestras actividades es importante que sólo sea cierta una respuesta para que los alumnos vean las diferencias significativas de los distintos enunciados. Esto no tiene que distar con enseñar a los estudiantes que errar puede ser algo positivo, y que existen muchas formas de expresar la misma idea, es decir la importancia de que el estudiante cree su propio discurso y evitar que el aprendiente, acostumbrado tradicionalmente a aceptar pasivamente los conocimientos, no sepa qué contestar cuando le pregunta el profesor o proporcione una respuesta preestablecida. Según Ushioda (2011: 17): «Un principio pedagógico clave en este sentido es el de capacitar a los estudiantes para que ejerzan su autonomía de elección para decidir qué aspectos de su identidad se sienten motivados para expresar».

Estos alumnos, debido a sus estilos de enseñanza, están acostumbrados al aprendizaje y memorización de vocabulario y a la lectura. Estas cualidades hay que rentabilizarlas –léase explotarlas–, por lo que consideramos oportuno utilizar también el enfoque léxico en nuestra docencia, y desarrollar la competencia léxica, mediante la creación y asimilación de los *chunks* o prefabricados. Con la atención a la forma léxica desarrollamos la competencia léxica-semántica de nuestros alumnos, prestando más atención al significado y a la relación con un sistema. Algunos de los principios e implicaciones didácticas de dicho enfoque (siguiendo a Chamorro, 2014) son los siguientes:

a. La competencia léxica es esencial para alcanzar la competencia comunicativa.

b. La competencia léxica implica disponer de un amplio número de unidades léxicas, con sus diferentes tipos, conocer las combinaciones de palabras y reconocer su valor pragmático.

c. Las destrezas receptivas, sobre todo la comprensión oral, son primordiales.

d. Los patrones léxicos son adecuados, los patrones estructurales son tan sólo útiles.

e. La fluidez de una lengua depende de la habilidad para unir segmentos de lengua de un modo conveniente.

f. La lengua eficaz es un concepto más amplio que la lengua correcta.

g. El desarrollo de la conciencia lingüística es esencial y este se alcanza mediante la serie observación-hipótesis-experimentación, antes que con la presentación-práctica-producción.

Algunas implicaciones didácticas pueden ser:

1. Se debe dedicar una atención sistemática al léxico.

2. Hay que llamar la atención del estudiante sobre los distintos tipos de unidades léxicas.

3. Un componente esencial de cada curso debe ser el desarrollo de la destreza auditiva.

4. Se deben enseñar patrones léxicos y no estructurales: el papel de la gramática cambia.

5. Un objetivo fundamental en las clases será desarrollar la habilidad de segmentar la lengua adecuadamente.

6. Se debe estimular la *pidginización* en los primeros estadios de aprendizaje: en nuestro caso podríamos usar los conocimientos de inglés del alumno para solucionar los puntos conflictivos, para adquirir vocabulario con palabras cercanas a nuestra lengua y para la comprensión de las categorías lingüísticas ausentes en el japonés.

7. Conviene trabajar el modo en que se registra el nuevo vocabulario para adquirirlo a largo plazo.

A la hora de aplicar todo esto tenemos que tener en cuenta algunos de los principios básicos en la adquisición de lenguas: por un lado, la presión comunicativa promueve la adquisición y por otro, si la lengua sirve para comunicarse, hacer ejercicios de automatización no es bastante, como tampoco trabajar sólo las destrezas pasivas, más bien hay que combinarlas con actividades cooperativas e integradoras.

4. Cómo han de ser nuestras tareas. A modo de conclusión

Las actividades de nuestras tareas están orientadas a grupos de 10-15 alumnos japoneses y tienen que conseguir que se comuniquen sin dificultad. Se han de basar en los principios del procesamiento del *input* y del enfoque léxico por considerar que ayudan en el aprendizaje de nuestros estudiantes –a la luz de todo lo reseñado anteriormente–. Según estos enfoques, sólo se pueden tener unos diez *items* a la vez en la cabeza, por lo que para superar esas limitaciones en nuestras actividades tendremos que convertirlas en hábitos. Esto lo hacemos automatizando los *items* subconscientemente, proponiendo actividades que exijan la aplicación de una «regla» –dada con anterioridad en el caso de actividades gramaticales– con mucha práctica para que la automaticen. Para conseguir esta automatización y que así nuestros estudiantes hablen casi sin darse cuen-

ta, hay que presentar estos procesos subordinados a un objeto extralingüístico al que tenemos que prestar atención. Por tanto, lo más coherente sería crear las circunstancias que propicien la necesidad de automatizar las operaciones lingüísticas, mediante la realización de tareas en las que lo lingüístico se someta a otro tipo de actividad no lingüística y así propiciar al máximo el recurso de determinados mecanismos de manera espontánea. Esto mismo se aplicará de manera similar a las actividades de léxico. En este tipo de actividades de procedimiento del *input* se cargan los datos gramaticales de valor comunicativo, de forma que el discente atienda al *ítem* gramatical a la vez que asimila el significado. Este *ítem* gramatical no tiene que producirlo si no procesarlo para establecer una adecuada correspondencia entre forma y significado.

El procedimiento para la realización de estas actividades es el siguiente (Alonso, 2004):

1. Se proporciona a los estudiantes información sobre la estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.

2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del *input*.

3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de *input* estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma obtener significado.

Siguiendo a Nunan (1989) proponemos que el aprendizaje hay que hacerlo en tres pasos: comprensión, producción controlada e interacción.

En estos ejercicios se han de trabajar las cuatro destrezas, en muchas ocasiones simultáneamente y siempre utilizaremos situaciones reales de lengua. El uso de las TIC es importante para poder explotar de mejor manera el automatismo de todas las destrezas, y además como indican Shinomiya (2000) y Ueda (2001) en Rubio (2011: 57), «los estudiantes se sienten cómodos e incentiva su participación el uso de materiales multimedia». Además, también se tratarán temas culturales, como parte motivadora e integradora a la hora de enseñar una lengua. Asimismo, es importante que haya actividades con aprendizaje cooperativo en el que la organización del trabajo en las clases se haga por medio de equipos cooperativos, donde la organización de las interacciones determina el aprendizaje de los integrantes de cada grupo. Los alumnos juntos logran los mismos objetivos, y advertirán que solo alcanzarán sus objetivos si los otros miembros también lo hacen.

García (2013: 44 y ss.) afirma que, «al estructurar y organizar las clases de esta manera, no solo obtenemos beneficios académicos sino sociales creando un clima psicoafectivo e interpersonal entre todos los alumnos». Estas actividades transforman radicalmente la dinámica de las clases, siguiendo a Kagan (2009), los estudiantes tienen la oportunidad de hacer lo que más quieren, interactuar con sus colegas; se sienten incluidos, ya que forman parte de una comunidad de aprendizaje en la que ellos mismos se dan ánimos, tutorizan su aprendizaje y celebran sus logros; ven al profesor como

alguien que está a su lado guiándolos y aconsejándolos, no como alguien lejano que se limita a juzgarlos o evaluarlos; y el aprendizaje es más significativo y personal, lo cual tendrá eco en sus logros académicos, pero también será más lúdico y divertido tanto para los discentes como para los docentes.

De esta forma, también se crean actividades en las que se provoca un vacío de información con el que obligamos a nuestros estudiantes a negociar el significado y aplicar así una serie de estrategias comunicativas, mientras fomentan el uso de las estructuras gramaticales. En este procedimiento se implica un proceso cognitivo en el que el foco de atención cambia del contenido a la forma (Long, 1996).

Consideramos fundamental crear actividades para fomentar las habilidades escritas, en ellas se requieren de la cooperación y la participación de los miembros de un grupo aportando conocimientos, saberes y distintos niveles de interlengua. Debemos, junto a esto, intentar crear actividades que trabajen en los llamados errores de interferencia (concordancia, uso de tiempos verbales, orden de la oración, uso del artículo adecuado, sinonimia, polisemia...), para procurar minimizarlos, intentando que sean motivadoras para nuestros estudiantes. Para ello, hemos tenido en cuenta los resultados encuestas de elaboración propia y otras, para que de esta forma les cueste menos su realización y aprendizaje. Junto a esto, en todo momento los alumnos podrán hacer uso de sus diccionarios, como están muy acostumbrados los alumnos nipones.

4.1. Ejemplos de tareas

En este apartado final, se describen un par de tareas con sus actividades a modo de ejemplos de estas implicaciones léxicas y de gramática integradora. Por motivos de espacio no podemos desarrollar todas las tareas pormenorizadamente[10].

4.1.1. Descripción de la tarea. *De visita por El Prado*

En esta actividad, con la excusa de conocer los usos adecuados del artículo y su concordancia, pretendemos que nuestros alumnos conozcan un museo y sus obras.

La primera parte de la actividad la dedicamos a la automatización del *input* estructurado, primero se da la norma y posteriormente se realizan actividades de automatización.

La segunda parte consiste en conocer el *Museo del Prado*. Primero se les pide que busquen información para posteriormente leer un artículo sobre una exposición de obras del museo en Japón: en este artículo tendrán que colocar artículos. De esta forma seguirán automatizando sobre un texto real. Una vez terminada la toma de contacto, verán unos vídeos infantiles (presentación del museo y audioguía) y tendrán que responder en grupos a una batería de preguntas. Luego se hará un juego-actividad, de vacío de información, con fichas, que ayudarán a perder el miedo a la interacción, pues tendrán que pedir la palabra y mantener una conversación.

10. Si está interesado en las tareas completas puede contactar con los autores en aranchaminguetb@gmail.com

La actividad termina con una interacción en pequeños grupos con nativos hispanos vía internet, en la que tendrán que tomar cooperativamente notas para luego poder hacer una redacción escrita de forma individual.

4.1.2. Descripción de la tarea. *Sería estupendo...*

Con esta actividad se pretende que los alumnos aprendan a hacer declaraciones, valorar informaciones y conozcan la polisemia en la lengua española.

En la primera parte de la actividad se da la información gramatical y se hacen ejercicios de procesamiento de *input* para su automatización. Después se trabaja esta información en la canción del grupo *Cómplices* «Sería estupendo», se les pide que en grupos dialoguen para posteriormente poner por escrito cómo sería un mundo ideal para ellos facilitándoles matrices para fomentar la interacción. Esta canción también nos sirve para trabajar la polisemia. Se harán, de forma controlada y por medio de trabajo cooperativo, ejercicios de relación y colocaciones para que asimilen algunas palabras y expresiones idiomáticas y sus significados. Al final se les pide de forma cooperativa que comparen este fenómeno del español con su idioma.

Referencias Bibliográficas

ALONSO, C. et al. (1994): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: ICE Deusto-Mensajero.

ÁLVAREZ PEREIRA, A. (2012): *Manual para profesor de ELE en Japón.* Lugo: Axac.

ASTIGUETA, B. (2004): Aspectos generales sobre la enseñanza de español en Japón. *Biblioteca Virtual redELE.* En http://www. doredin.mec.es/documentos/00820113012280.pdf

BALMASEDA MAESTU, E. (2007): "Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español". En E. Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, Vol. 1 (pp. 281-298).

CHAMORRO, M. D. (2014): *Cómo enseñar el vocabulario: el foco en la forma léxica. Dosier para el Máster propio para la formación del profesorado de español como lengua extranjera.* Granada: Universidad.

CHENG, X. (2000): "Asian Students Reticence Revisited". *System, 28*, 435-446.

GARCÍA DE LA SANTA, C. (2013): "La enseñanza de la cultura como factor motivador en la clase de ELE". *Actas del Congreso Internacional* sobre *el español y la cultura hispánica en Japón* (pp. 135-144). Tokio: Instituto Cervantes de Tokio. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/tokio_2013.htm

FOTOS, S. (1994). "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness Raising". *Tesol Quarterly 28, 2*, 323-351.

HINO, N. (1988): *Yakudoku*: Japan's Dominant Tradition in Foreign Language Learning. *JALT Journal*, 10, 1 & 2, 45-55.

HOWATT, A. P. R. (1984): *A history of English language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

KAGAN, S. (2009). *Kagan Cooperative Learning.* San Clemente: Kagan Publishing.

LAFFAYETE DE MENTE, E. (2005): *Japan Unmasked. The Character and Culture of the Japanese.* Tokyo: Tutle.

LAW, G. (1995): "Ideologies of English Language Education in Japan". *JALT Journal*, *17, 2,* 213-224.
LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
LLOPIS GARCÍA, R, REAL ESPINOSA, J. M. y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender.* Madrid: Edinumen.
LOCASTRO, V. (1996): "English Language Education in Japan". En H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 60-88). *Cambridge: Cambridge University Press*.
LONG, M. H. (1996): "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language. Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
MARTEL TRUJILLO, C.-K. (2013): *La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Memoria de fin de máster. En http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/Cathaysa%20Martel%20Trujillo%20-%20Trabajo%20Fin%20de%20M%C3%A1ster.pdf?documentId=0901e72b817898c1
MARTEL TRUJILLO, C.-K., (2012): "Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés: una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón". En F. Guerra López, R. García Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano y A. Castro Zubizarreta (coords.) *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.* Santander. En http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651453
NAKAI, K. (1997): "La función de la gramática en la enseñanza del español". *Cuadernos Canela*, 9, 85-100.
NEGRETE, D. (2012): *Factores socioculturales que inciden en la enseñanza/aprendizaje de ele en los países de Asia oriental: cómo entender y superar los conflictos comunicativos-culturales en la enseñanza de ELE en Japón.* Universidad de Jaén/Fundación Universitaria Iberoamericana. Trabajo de final de Máster.
NUNAN, D. (1989): *Designing Task for the Communicative Classroom.* Oxford.
REY, F. (1992): "Condicionantes históricos de la enseñanza de idiomas en Japón". *Cuadernos Canela*, 3, 4, 159-187.
NUNAN, D., (2000): *La enseñanza de idiomas en Japón.* Kioto: Kohro-sha.
ROSALES VARO, F. (2009): Vídeo, interacción e integración de destrezas. *Marco ELE, 8*, 111-140.
RUBIO MARTÍN, R. (2011): *Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua.* Trabajo presentado en el congreso mundial de profesores de español. Instituto Cervantes. En: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_ raquel.pdf
SHINOMIYA, M. (2000): "Informe sobre las clases de gramática de español en la Universidad de Tokio: evaluación y análisis de materiales utilizados". *Grupo de enseñanza de español*, 15, 99-119.
UEDA, H. (2001): "Aplicación de materiales multimedia en las clases numerosas de español". *Grupo de investigación de enseñanza de español*, 15, 99-119.
USHIODA, E. (2011): "Motivating Learners to Speak as Themselves". En G. Murray, X. Gao, y T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 11-24.
UGARTE FARRERONS, V. (2012): "El español en Japón". En VV. AA. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012.* Madrid: Instituto Cervantes. En http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm