Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 427-442

Una propuesta de gramática pedagógica: La clase en L2 de profesores no nativos

Yoshimi Hiroyasu
Universidad Sofía

1. Introducción

Cuando se habla de las características de los alumnos japoneses de ELE, frecuentemente se apuntan «la falta de entusiasmo para hablar en clase y la reducida fluidez al comunicarse» (Muñoz Santz, 2015: 681), o que «a los estudiantes japoneses les cuesta mucho la interacción oral y que son pasivos» (Minguet Burgos y Morales Cabezas, 2016: 699). A pesar de que existen numerosos estudios como los arriba citados o los de Martínez Martínez (2012), en los que se buscan soluciones, la verdad es que en las aulas universitarias japonesas muchos profesores tienden a considerarlo como característica fundamental de los alumnos japoneses, y esto, como viene de su cultura y del tipo de educación previamente recibida, es ajeno al esfuerzo de parte del profesor. Incluso hay veces que la frase «los estudiantes japoneses son tímidos y pasivos» parece que sirve de excusa para aferrarse a los métodos tradicionales centrados únicamente en la explicación de la gramática en L1.

Por otra parte, las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas han puesto de relieve que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje es imprescindible. A su vez, la indiscutible importancia del *input*, recalcada por los estudios de VanPatten (1996) y otras numerosas investigaciones posteriores, nos lleva a pensar que la forma tradicional de enseñar la gramática, puesta en práctica todavía en muchas instituciones japonesas, necesitaría un cambio de rumbo. Desde alrededor del año 2010 se han venido publicando algunos manuales[1] con

EXEMPLAR AUTORA USC

1 Manuales como *Entre Amigos 1 y 2* (2010 y 2011), *El español y yo* (2013), *Acción* (2015), *Nos gusta 1 y 2* (2016 y 2017) *Muy bien* 1(2017 y 2018) entre otros fueron editados con este objetivo.

una consideración especial a la comunicación. Estos nuevos manuales han gozado de una aceptación favorable por parte de muchos profesores de ELE y cabe decir que su enseñanza en universidades japonesas está en proceso de experimentar un cambio drástico.

Si el objetivo de la enseñanza del español es hacer que nuestros alumnos lleguen a ser usuarios competentes de la lengua meta, ¿qué tipo de clases de gramática hay que ofrecer? En este trabajo se propone una forma sencilla de presentar la gramática usando únicamente la lengua meta incluso en clase de principiantes. Consideramos que cuando las horas lectivas son muy limitadas, es esencial que no solo los profesores nativos sino también los no nativos usen todo lo posible el español en clase, tanto para aumentar la cantidad de *input* como también porque es una forma de mostrar un modelo de usuario de esta lengua que ellos mismos puedan llegar a ser.

2. El concepto de gramática pedagógica y la importancia del *input*

Hay dos conceptos fundamentales en los que se basa este trabajo. Uno es el concepto de gramática pedagógica, y el otro es la importancia del *input*.

2.1. Gramática pedagógica

Los alumnos japoneses, cuya lengua materna tiene una estructura muy distinta a la del español, es obvio que no pueden producir ni entender frases, ni siquiera a medias, sin tener conocimientos de gramática, de ahí que tradicionalmente se haya dado mucha importancia a su enseñanza en clases de lenguas extranjeras. Pero cuando nos preguntamos qué es una gramática, la respuesta varía dependiendo de cada profesor.

Odlin (1994), en la Introducción de su libro *Perspectives on Pedagogical Grammar*, resume los diferentes tipos de gramática: gramática como prescripción, gramática como descripción, gramática como sistema internalizado y gramática como sistema axiomático[2]. Afirma que la gramática pedagógica tiene una naturaleza híbrida, es decir, incluye la naturaleza de todos estos tipos de gramática. Apunta también cuatro consideraciones mutuamente relacionadas para justificar la tarea de elaborarla, que son falta de tiempo, necesidad de autonomía en el aprendizaje, fosilización del conocimiento y la importancia de guía por parte del profesor[3].

2 *Grammar as prescription, grammar as description, grammar as internalized system, grammar as an axiomatic system*.

3 Las cuatro consideraciones que apunta Odlin (1994) son *time*, *independence*, *fossilization* y *guidance*.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Westney (1994) resume que una gramática pedagógica debe ser concreta, simple, no-técnica, acumulativa, no muy alejada de las nociones populares/tradicionales y de *regla del pulgar*[4]. Como criterios de diseño se apuntan veracidad, claridad, simplicidad, valor predictivo, parsimonia conceptual y relevancia. Así pues, muchos estudios señalan la importancia de la simplicidad en la gramática. Cuando el tiempo es una consideración muy importante como señala Odlin (1994), la simplicidad y claridad pueden ser unos factores decisivos. Moreno García (2011: 435) a su vez, afirma:

> [...] una gramática pedagógica sería una manera de conocer y entender el sistema de la lengua en relación con los objetivos y las personas a las que va destinada la explicación, que persiga la reflexión y la mejora en la producción gracias a esa explicación.

¿Cuáles son los objetivos de nuestras clases? Obviamente el objetivo del aprendizaje no es adquirir conocimientos de gramática, pues la gramática no es más que una herramienta para aprender la lengua meta. Las personas a las que va destinada la explicación, en nuestro caso, son estudiantes universitarios japoneses. Un hablante de japonés necesita más explicaciones que un hablante de francés, por ejemplo, así que la gramática pedagógica se debe elaborar teniendo muy en cuenta el sistema gramatical de la L1 del alumnado, y se debe poner énfasis en los puntos diferentes y omitir explicaciones innecesarias de los puntos comunes con su lengua. Otro aspecto que no suele tomarse muy en cuenta es que la gramática tiene que servir para mejorar la producción. Muchas veces se emplea demasiado tiempo en dar explicaciones y se olvida lo esencial.

2.2. La importancia del *input*

La hipótesis del *input* comprensible de S. D. Krashen sostiene que solo se puede adquirir una segunda lengua cuando se es capaz de comprender un *input* que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. VanPatten (1996) muestra dos procesos de aprendizaje de L2, *input* e *intake*.

> A diferencia de la instrucción tradicional que pone énfasis en el aprendizaje de reglas y su aplicación durante las actividades de *output*, el propósito de la instrucción procesada es afectar en la forma en la que los alumnos procesan el *input* y fomentar un mejor mapeo de forma y significado, que resultaría en un *intake* gramaticalmente más rico. Esto, a su vez, debería tener un efecto positivo en la naturaleza del sistema en desarrollo [traducción de la autora].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4 *Rule of thumb*, que es un principio considerado como aproximadamente correcto pero no pretende ser exacto.

La importancia del *input* en el proceso de aprendizaje de L2 es indiscutible. Como reclama Ellis (2005: 42), «Si los aprendientes no son expuestos a la lengua meta no podrán adquirirla. En general, cuanto mayor sea la exposición a la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje» y los profesores necesitan «incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula (...). la L2 debe llegar a ser el medio y el objeto de la enseñanza.»

3. Situación de la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en Japón

A continuación vamos a echar un breve vistazo a la situación de la enseñanza del español en Japón.

3.1. ELE como segunda lengua extranjera

La estadística del Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencias y Tecnología de Japón muestra que existen 780 universidades (carrera de 4 años) y 337 *junior colleges* (carrera de 2 años)[5] en todo Japón. Entre ellas son muy pocas las universidades donde se ofrece un Grado en Estudios Hispánicos o algo similar[6], pues según diferentes páginas web de información para estudiantes de bachillerato, cuentan con ello solo entre 20 y 25 universidades. Sin embargo, muchas universidades ofrecen cursos de español como segunda lengua extranjera. En estas carreras, la primera lengua es casi siempre el inglés y tienen como requisito para graduarse estudiar dos lenguas extranjeras además de, por su puesto, los estudios de su especialidad.

En las facultades donde se exige estudiar una segunda lengua extranjera, sea español o cualquier otra, el requisito suele ser entre 4 y 8 créditos o unidades. En general se obtiene un crédito asistiendo a 15 clases de una hora y media. Para obtener 4 créditos, hay que asistir a 60 clases (90 horas lectivas) y para 8 créditos, 120 clases (180 horas).

Cuando hablamos de estudiantes universitarios en Japón que estudian español, en muchas ocasiones, hablamos de estos que lo estudian como segunda lengua extranjera. Son estudiantes que entran en la universidad con el objetivo de estudiar

5 Estadística del año 2018. En http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm

6 Departamentos donde ofrecen cursos de lengua española y estudios relacionados con su especialidad. Como hay muchos tipos de carreras, no se puede definir claramente, pues, existen por ejemplo, Grado de Español donde todos los estudiantes estudian español como primera lengua, y Grado de Estudios Globales donde los estudiantes eligen la lengua después de empezar la carrera.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diferentes grados de Humanidades y de Ciencias y en algunos casos, son estudiantes que nunca estudiarían una lengua extranjera si no fuera por obligación. Al comenzar el curso, nos encontramos con problemas de falta de motivación. También tenemos que decir que el español es una lengua que no tiene mucha utilidad fuera del aula en la vida cotidiana. El número de estudiantes por clase es otro de los problemas. Hay clases grandes con hasta 100 estudiantes, aunque lo normal suele ser entre 20 a 30. Las universidades no disponen de un presupuesto elevado para las clases de segunda lengua extranjera, al no ser una materia principal para la carrera en cuestión. La mayor tarea de los profesores de español como segunda lengua extranjera es subir la motivación de estos estudiantes.

3.2. Metodologías utilizadas en Japón

Un breve repaso de los manuales que se publican en Japón nos daría una idea bastante clara del tipo de clases de español que se imparten en las aulas universitarias. Cada año se publican numerosos manuales de enseñanza de español como segunda lengua extranjera. La mayor editorial japonesa en cuanto a la publicación de manuales de español es la editorial Asahi y en su catálogo para el curso de 2019 figuran 43 manuales para principiantes y 20 manuales para los alumnos de segundo año, 7 de los cuales son nuevas publicaciones para el curso 2019. Son manuales de destrezas integradas, de gramática, de lectura, de comunicación, etc.

Comparando con los manuales publicados hace 10 o 15 años, se observa fácilmente que los contenidos gramaticales que se enseñan se han reducido considerablemente. Hasta la última década del silgo XX, la mayoría de los manuales preparados para ser acabados en 30 clases cubría todos los tiempos verbales del indicativo y del subjuntivo. No creo que sea muy atrevido decir que estos manuales se centraban solo en la comprensión de reglas gramaticales y no se tomaban en cuenta ni la comprensión ni la producción del lenguaje. Se solía complementar con otro manual de lectura de nivel bastante alto, cuyo objetivo principal era aprender a traducir los textos al japonés.

También se usaban y se siguen usando manuales publicados en España. Como analizan Millares Diez y Romero Diaz (2014), los métodos españoles tienen muchas ventajas. Sin embargo, plantean problemas para las aulas japonesas, entre ellos, la presentación de la gramática no dirigida a los aprendices de una lengua no indoeuropea, y el vocabulario demasiado amplio; ambos hechos son bastante importantes y hacen difícil que el profesorado se arriesgue a usarlos.

Muchos de los manuales que se han venido publicando en los últimos años en Japón abarcan menos contenidos gramaticales que antes e incluyen actividades

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comunicativas. De hecho, uno de los manuales que ha gozado de la mayor venta en el mercado japonés en los últimos años, *Entre Amigos* (2010 y 2011), contiene muchas actividades con un enfoque comunicativo además de tener páginas tradicionales de gramática. Los manuales posteriores como *El español y yo*, *Nos gusta*, etc. proponen un acercamiento a la gramática muy diferente al tradicional. Y en 2018 y 2019 se publicaron *Muy bien 1* y *Muy bien 2*. Estos manuales proponen una forma de adquirir el sistema gramatical que requiere del estudiante la producción del lenguaje desde el principio. El cambio se está produciendo aunque muy lentamente y esto se debe, al menos en parte, a la estancia de la profesora Concha Moreno[7] en Japón desde 2012; su labor incansable en la formación de profesores ha tenido una influencia muy positiva que no se puede subestimar.

3.3. Lenguas de instrucción y contenidos gramaticales

En una investigación[8] realizada en la Universidad Sofia[9], se muestra que los estudiantes prefieren aprender español en español y no en japonés. En una encuesta del año 2016 de profesores que imparten clase de español en dicha universidad, en un 83 % de las clases de profesores japoneses se usaba únicamente japonés como lengua de instrucción, y en la mayoría de las otras clases se usaban japonés y español. Aun en clases de profesores nativos, solo un 35 % de las clases se daban únicamente en español. Sin embargo, el resultado de las encuestas de los estudiantes muestra muy claramente su preferencia por las clases en español. A la pregunta ¿quieres que el profesor dé clases en español? en una escala de 1 (no) a 5 (sí), la media para clases de profesores japoneses fue un 3.3 mientras que las de profesores nativos, la media fue 3.8. Esta cifra muestra que a pesar de que la mayoría de ellos están recibiendo clases de profesores japoneses únicamente en japonés, prefieren que los profesores usen el español. El resultado de la misma encuesta en clases de la autora de este artículo, impartidas únicamente en español fue un 4.1 en la clase de nivel básico y un 4.2 en la del nivel intermedio. Estas cifras denotan que después de tener experiencia de estudiar español en español, saben más claramente que prefieren clases en español.

Entonces, ¿por qué se usa tanto el japonés? En las universidades japonesas las clases compartidas entre un profesor japonés y otro profesor nativo son bastante

7 Concha Moreno García es coautora de *El español* yo y *Nos gusta1 y 2*.

8 El resultado de esta investigación fue presentado con el título de *Clase en español de profeores no nativos* por Yoshimi Hiroyasu, en el XXIX Congreso de CANELA el 28 de mayo de 2017.

9 Es una universidad privada situada en Tokio. Cada año se matriculan entre 800 y 850 estudiantes en cursos de español como segunda lengua extranjera.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comunes. Y en tales clases, el papel asignado explícita o implícitamente al profesor japonés es dar explicaciones de gramática y hacer ejercicios gramaticales. A pesar de los cambios que se están produciendo poco a poco, todavía el contenido gramatical que abarcan muchos cursos es exhaustivo por lo que los profesores japoneses se ven obligados a explicar todo en japonés para avanzar más rápido.

Tomemos como ejemplo, *Nuevo seminario de español* (2008), que es uno de los manuales más populares en Japón. El libro es de tamaño B5 (182x257 mm) y tiene 74 páginas en total, incluye todos los tiempos del indicativo y del subjuntivo excepto el imperfecto del subjuntivo. La página 27 trata los verbos pronominales o reflexivos según la terminología del autor, y presenta 2 tipos de usos: 1. Uso básico y 2. Uso derivado. El uso básico lo clasifica a su vez en 1) Reflexivo indica «a sí mismo» (ej. se mira), 2) Reflexivo que convierte el verbo transitivo en intransitivo (ej. se levanta), 3) Reflexivo que indica la posesión (ej. se pone el abrigo), 4) Reflexivo por definición (ej. se ayuda). El uso derivado lo clasifica en 1) Recíproco (se ayudan), 2) Énfasis (se va), 3) Pasivo (se repite), 4) Impersonal (se tarda…). El número de ejemplos en total son 13, es decir, la mayoría de estos *usos* lleva solo un ejemplo. Sin entrar en detalle de esta clasificación, solo el hecho de reconocer 8 tipos de usos de verbos pronominales nos hace ver lo imposible que podría ser dar explicaciones gramaticales en español, sobre todo cuando no se puede dedicar más de media hora de clase para explicar la conjugación y todos estos usos de verbos pronominales.

Es obvio que este manual está preparado para dar clase en japonés, y no tiene sentido explicarlo en la lengua meta. Así pues, para poder impartir clase de gramática en L2, urge diseñar una gramática cuidadosamente adaptada a la L1 del alumnado, que sirva a la vez para facilitar la producción que será el *output* en esa lengua.

4. Una propuesta de gramática pedagógica: Uso de esquemas gramaticales

Como hemos visto anteriormente, podemos afirmar que lo esencial de una gramática pedagógica es la simplicidad y la claridad. Cuando el nivel de español es muy bajo o casi cero en caso de clase de principiantes, una explicación detallada no sirve, puesto que superaría con mucho el nivel de español de los estudiantes y se aleja de ser *comprensible*, como indica la hipótesis de Krashen. Limitar el contenido gramatical solo a lo esencial es imprescindible y hay que recurrir a otros medios auxiliares como imágenes, gestos, gráficos, etc.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, presentamos unos esquemas gramaticales que la autora de este artículo[10] ha venido elaborando en las aulas. Se usaron estos esquemas por primera vez en una publicación en el libro de texto del programa de radio de la NHK del año 2010[11] y posteriormente en algunos manuales de autoaprendizaje destinados al público en general. En cuanto a los manuales, los incluyó en *Muy bien 1* (2017) para explicar la gramática a estudiantes universitarios.

4.1. Esquema gramatical que muestra la estructura de las frases

Muy bien 1 (2017) utiliza esquemas gramaticales tipo gráfico a lo largo del libro y explica en las primeras páginas cómo interpretarlo[12]. (Figura 1).



Figura 1

Primera línea:
Sujeto. Aparece relacionando con el verbo en un cuadro, ya que es una relación fundamental en la frase.

Segunda línea:
Verbo y otros elementos importantes.
A la izquierda del verbo: negación, pronombres personales átonos.
A la derecha del verbo: Elementos que sustituimos por pronombres átonos si los omitimos (objeto directo, objeto indirecto y atributo).

Tercera línea:
Elementos que añadimos según el significado que queremos expresar con la frase. Si los omitimos, no los sustituimos por pronombres átonos.

Los gráficos como este tienen ventajas frente a una explicación gramatical oral.

1. Son intuitivos y no requieren muchas explicaciones.
2. Son muy sencillos y fáciles de dibujar en la pizarra durante la clase.

10 Sus publicaciones incluyen libros de gramática y varios libros de autoaprendizaje del español y ha colaborado también como coautora en numerosos manuales de español, entre los que destacan *Entre amigos* 1 y 2 (2010, 2011), *El español y yo* (2013), y *Muy bien 1 y 2* (2017, 2018). También ha sido profesora del curso de español por radio para la NHK (radio nacional) en varias ocasiones.

11 *Mainichi supeingo* [Español todos los días] Es un programa de 15 minutos, 5 días a la semana durante 6 meses. Los radioyentes pueden comprar una revista mensual como libro de texto.

12 En las tablas se usan diferentes colores.

EXEMPLAR AUTORA USC

3. Se puede ahorrar el uso de términos gramaticales en clase.
4. Muestran reglas gramaticales de forma que puedan ser de ayuda en la producción.

4.1.1. Gráfico intuitivo

Los esquemas gramaticales deben ser presentados de forma que sean fáciles de entender sin explicaciones. Al marcar el sujeto en una caja de forma oval en vez de una caja cuadrada, se destaca su importancia en la frase. El recuadro del verbo es de dos líneas, pues sirve también para resaltar su importancia en los niveles básicos y también sirve para mostrar las perífrasis verbales. Por ejemplo, en caso de «quiero comer» la línea interior del recuadro solo marcaría el verbo principal. La relación sujeto/verbo se muestra poniendo el sujeto y el verbo en la misma caja. Todos estos puntos, sin necesidad de explicaciones, los estudiantes los captan sin problema.

4.1.2. Gráfico sencillo

Al explicar la gramática en clase, en vez de mostrar el gráfico completo desde el principio, se recomienda dibujarlo en la pizarra paso a paso, pronunciando las palabras que van en el interior de las cajas. Los esquemas tienen solo unas cajas de forma muy sencilla, pues de esta manera, al mismo tiempo que los dibuja el profesor, pueden copiarlos los alumnos en su cuaderno.

4.1.3. Términos gramaticales

Los términos gramaticales que se emplean en clases de segunda lengua no suelen ser muy familiares a los estudiantes ni siquiera en su L1. La dificultad es mucho mayor cuando se dan clases y se utilizan términos gramaticales en español. No son pocos los profesores que ponen en un examen un ejercicio del tipo «Escribe la forma adecuada del verbo en imperfecto y completa las frases», sin darse cuenta de que los estudiantes listos contestan perfectamente sin leer las frases, y otros no aciertan ninguna solo por no saber la palabra *imperfecto*. En realidad, los términos gramaticales realmente necesarios son muy pocos. Por ejemplo, quizá cuando se utiliza el gráfico por primera vez, habría que explicar que en la primera línea va el sujeto, pero luego se puede recalcar la importancia de fijarse en el sujeto sin usar esa palabra. Utilizando este tipo de gráficos, podemos explicar empleando muy pocos términos gramaticales.

4.1.4. Presentación en gráfico frente a una presentación linear

Una de las dificultades que muestran los alumnos japoneses al aprender la estructura de las frases del español es causada por la omisión y la libertad de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

posición del sujeto. También los diferentes complementos circunstanciales pueden causar complicaciones. Hay veces que la única ayuda que necesitan para entender algunas frases es localizar el sujeto, o saber que la caja que contiene una palabra nueva es un complemento circunstancial que no necesita, de momento, para entender la idea principal de la frase en cuestión. El profesor puede explicar el significado de una frase solo poniendo los elementos en cada caja. Lo que pretenden hacer estos esquemas gramaticales es agrupar desde el primer momento los sintagmas nominales, adverbiales etc. Esta forma ayudaría también a los estudiantes a producir sus propias frases, ya que los aprendices ven claramente que se pueden producir otras frases solo cambiando algunos de los elementos que van en las cajas.

4.2. Importancia de la contextualización

Aunque creemos que el uso del gráfico sirve para que la explicación gramatical sea muy sencilla y, por tanto, se pueda enseñar la gramática en la lengua meta, quedan algunos matices que no se pueden explicar hablando únicamente en español en clase y en tal caso, para no recurrir al uso del japonés, deberíamos intentar que los estudiantes utilizaran su imaginación para complementar lo que no entienden. Y para eso, presentar las frases en contexto es imprescindible.


代名動詞 Verbos pronominales

1 A 聞いて読み、当てはまる動詞を書きましょう。Escucha, lee y completa.

Normalmente Natalia se levanta a las siete y media de la mañana. Por la noche, se acuesta a las doce. Duerme siete horas y media.

Natalia _____ a las siete y media.
Natalia _____ a las doce.

B 起きる時間、寝る時間について、話しましょう。
Habla con tu compañero.

Modelo:
A: ¿A qué hora te levantas normalmente?
B: Me levanto a las ocho.
A: ¿A qué hora te acuestas?
B: Me acuesto a las doce y media.

¿A qué hora se levanta Natalia?
Se levanta a las siete y media.

Natalia
se
levanta
a las siete y media
qué hora

Figura 2

En *Muy bien 1* y *2* los puntos gramaticales nuevos se presentan en contexto. La Figura 2 es la página de gramática donde aparecen los verbos pronominales por primera vez *Muy bien 1* (2018: 92). No han visto todavía los verbos *levantarse*, *acostarse* ni *dormir*, pero con la ayuda de los dibujos y el esquema gramatical los estudiantes no tienen problema para empezar a hablar usando los verbos pronominales sin ninguna explicación gramatical previa. Las tablas de conjugación aparecen en la página siguiente, después de practicar algunos otros verbos pronominales.

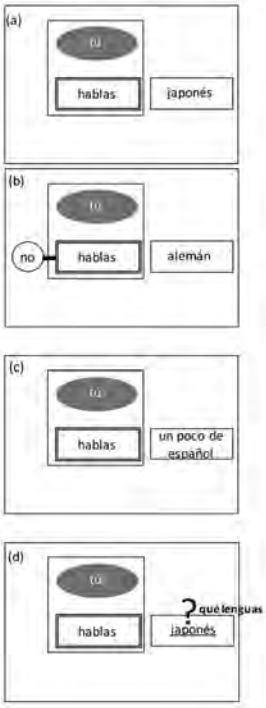
EXEMPLAR AUTORA USC

4.3. Algunas muestras de uso de los esquemas

Presentamos a continuación unos ejemplos de explicaciones gramaticales que se pueden hacer con este tipo de gráfico. Pretendemos que la clase se de toda en español.

4.3.1. Verbo hablar

La Figura 3 muestra la transcripción resumida y los gráficos dibujados en la pizarra durante una clase de la autora. Se trata de una clase de nivel básico en la que se introducen por primera vez los verbos de conjugación regular.. Antes de esta clase, solo habían estudiado los verbos *ser*, *estar*, *tener* y el vocabulario de gentilicios. Pudieron imaginar el significado del verbo *hablar* con el gesto de la profesora.



(Profesora:)	*Dibujar el esquema (a)*
Profesora:	Hiroshi, ¿hablas japonés?
Hiroshi:	Sí, hablo japonés. Yoko, ¿hablas japonés?
Yoko:	Sí, hablo japonés.
(Profesora:)	*Añadir "no" en el esquema: (b)*
Profesora:	Kotaro, ¿hablas alemán?
Kotaro:	No, no hablo alemán. Minami, ¿hablas alemán?
Mayumi:	No, no hablo alemán.
Profesora:	¿Hablas español?
Tomoya:	(*En voz alta*) No, no hablo español. (*Se ríen.*)
(Profesora:)	*Añadir "un poco de" en el esquema: (c)*
Profesora:	Tomoya, ¿hablas español?
Tomoya:	Sí, hablo un poco de español.
(Profesora:)	*Poner "qué lenguas" en el esquema: (d)*
Profesora:	¿Qué lenguas hablas, Shinya?
Shinya:	Hablo japonés, inglés y un poco de español. ¿Qué lenguas hablas, Hanako?
Hanako:	Hablo japonés, un poco de inglés y un poco de español. ¿Qué lenguas hablas, Takuto?
Takuto:	Hablo japonés, un poco español y un poco co, co, core…
Profesora:	¿Coreano? ¿Un poco de coreano?
Takuto:	Sí, hablo japonés, inglés y un poco de español y un poco de coreano.
Profesora:	¡Qué bien! Hablas cuatro lenguas. Hablas coreano también.

Figura 3

Parece ser obvio no poder producir sin comprender. No obstante, cuando se trata del alumnado japonés, la producción de frases sencillas puede ser más fácil que la comprensión de estas frases a velocidad normal, por lo que a veces nos conviene animar a hablar incluso antes de escuchar o leer. Lo que pretendemos con este tipo

EXEMPLAR AUTORA USC

de clase de gramática no es dar todas las explicaciones gramaticales que se suelen dar en japonés sino ayudar a comprender el sistema gramatical. La posición del negativo *no* es uno de los puntos que causan errores de tipo «No yo hablo español», «Yo hablo no español» etc. pero se expresa, explícitamente en el esquema que el negativo *no* va justo delante del verbo. Tampoco se explicó en ningún momento que los gentilicios que aprendieron en las lecciones anteriores se usaban para designar lenguas, pero tampoco fue nada difícil imaginarlo. Como se espera hablar sobre su propia realidad, requisito que se ha dado implícitamente desde el comienzo del curso, intentan hablar incluso sin saber cómo se dicen algunas cosas. En esta clase Takuto intentó usar una palabra de la que no se acordaba, pero dijo lo suficiente para que la profesora pudiera entender y ayudarlo. La corrección de error, en este caso la omisión de la preposición *de*, se hizo solo diciendo la forma correcta.

4.3.2. Interrogativos

Formar frases correctas con interrogativos no suele ser una tarea fácil para los que llevan poco tiempo estudiando español. Cada manual los trata de forma diferente, algunos dedican un espacio bastante grande para una lista de interrogativos y sus respectivos usos y otros los tratan como una nota de vocabulario. Sin embargo, presentar a la vez todos o muchos interrogativos puede causar una impresión de que es un contenido muy complicado, y presentarlos como parte de vocabulario sin entrar en el detalle de la estructura de frases no parece ser suficiente.

Usando los esquemas gramaticales, como el de la Figura 4, las reglas que se presentan se resumen en dos, y sirven para entender y producir la mayoría de los interrogativos.

En cuanto al orden de palabras, a lo largo del curso, se presentan solo unas reglas importantes. Son reglas muy sencillas del tipo «Se pone el negativo no justo delante del verbo» o la segunda regla que hemos visto arriba. El sujeto, que es el

Proceso

1. Sustituir los elementos sobre los que se quiere preguntar con un interrogativo. En clase se escribe un signo de interrogación encima de esos elementos y al lado, el interrogativo correspondiente.
   Ej. España ⇨dónde
2. Poner la caja que tiene el interrogativo al principio de frase y después el verbo.
   Ej. ¿A dónde vas?



Figura 4

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

elemento más importante de la frase, tiene la característica de que no tiene que obedecer ninguna regla en cuanto a su posición dentro de la frase, así que se puede poner, en principio, en cualquier otro sitio que no interrumpa el cumplimiento de estas reglas. En caso de frases interrogativas sencillas, normalmente el sujeto se pone detrás del verbo, pero no se debe marcar como otra regla gramatical, ya que con la regla 2 mencionada arriba se restringe la posición del verbo, que es suficiente para formar una frase gramatical. Es decir, después de formar la unidad «A dónde vas» podemos descartar como agramatical «¿A dónde tú vas?» o «¿A tú dónde vas?»

Estas aclaraciones sencillas sirven para explicar cualquier frase con interrogativos de las que aparecen en los manuales de principiantes o incluso de nivel intermedio. Una vez que se acostumbren, si el profesor pone un signo de interrogación muy grande en el esquema, se dan cuenta de que les está pidiendo formar una pregunta con interrogativos. De esta forma, que es muy rápida, cada vez que sale una estructura nueva o cada vez que quiera repasar frases con interrogativos, se puede repetir lo mismo las veces que sea necesario.

4.3.3. Pronombres de objeto directo e indirecto

En la gramática de nivel básico quizá el contenido gramatical más difícil de explicar incluso en L1 son los pronombres átonos de objeto directo e indirecto.

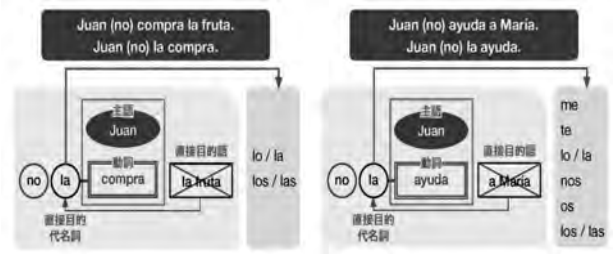


Figura 5

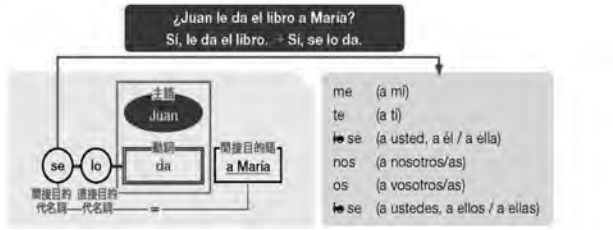


Figura 6

Las Figuras 5 y 6 son los esquemas usados para mostrar el uso de los pronombres átonos en *Muy bien 2* (2019: 83, 93). A pesar de que el esquema es bastante intuitivo para los profesores, sí se necesitan explicaciones para los alumnos. Estas explicaciones, sin embargo, se pueden hacer solo en español. Se explica dibujando las tablas en la pizarra diciendo al mismo tiempo, «Juan es el sujeto de esta frase». por ejemplo, con la ayuda de

EXEMPLAR AUTORA USC

la palabra shugo (sujeto) escrito en japonés en la caja del sujeto, no se necesitan muchas palabras. Y en vez de decir todos los puntos importantes a la vez, se pueden explicar por partes animando a los alumnos a hablar como hemos visto en 4.4.1. Como la explicación es muy sencilla, se tarda incluso menos tiempo en conseguir la comprensión del sistema.

El problema que causan los pronombres átonos se origina frecuentemente por confundir el sujeto y los objetos directos e indirectos y es sumamente importante llamar la atención, una vez más, sobre la importancia del sujeto. Esto se hace con el esquema de forma natural y rápida.

4.3.4. Pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto

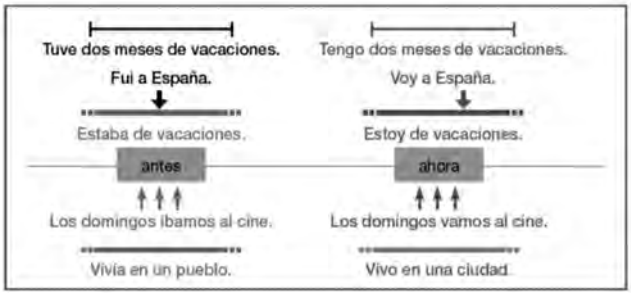


Figura 7

La diferencia del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto es uno de los puntos gramaticales que se consideran muy difíciles a la hora de explicar en clase. *Muy bien 2* presenta los diferentes valores de cada tiempo poco a poco en forma de gráfico y siempre en contraste con otro tiempo verbal. En la página 44 recoge todo lo estudiado en un esquema. Para cada tiempo verbal se usa un color, consistente a lo largo del libro, para que reconozcan los estudiantes los diferentes tiempos sin tener que recurrir al uso de términos gramaticales. Por supuesto que se necesita la ayuda del profesor para comprender el esquema, pero como los puntos más importantes están expuestos en el gráfico, el trabajo del profesor es guiarlos para que se fijen en cada una de las líneas o flechas y dar otros ejemplos, a ser posible, en un contexto fácil de comprender.

5. Conclusión

¿Tiene algún sentido que un profesor no nativo utilice únicamente español en su clase, a pesar de sus limitaciones en el dominio de la lengua? Desde hace varios años, imparto mis clases de gramática y de práctica en español desde la primera clase del nivel inicial, sin recurrir casi nunca al uso del japonés, salvo de

EXEMPLAR AUTORA USC

forma escrita algunos términos gramaticales. He visto muchas ventajas a lo largo del proceso, y el resultado ha sido hasta ahora muy positivo. Si bien es cierto que existen dificultades, el beneficio que observo en mis grupos es tan grande que esas dificultades podrían minimizarse. Quizá la cantidad de *input* no sea lo único importante en el aprendizaje de una L2, pero sí podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que sin tener casi nada de *input* en clase aparte de lo que está escrito en su libro de texto, no podemos esperar que nuestros alumnos lleguen a ser usuarios competentes de L2.

¿Son tímidos los estudiantes japoneses? Sí, lo son en algunas ocasiones. Pero también hay muchos otros factores por los que les cuesta hablar usando la lengua que están aprendiendo. El primer paso para superar esta aparente timidez es darles más ocasión para hablar. El miedo a cometer errores se supera únicamente teniendo más oportunidades de equivocarse y ver a sus compañeros equivocarse en clase. Sin hablar nada, por supuesto no se equivocan y perderían estas preciosas oportunidades.

¿Pero si no hay tiempo en clase para que los estudiantes escuchen español y hablen? Sí, hay tiempo, porque eso tiene que ser lo principal de la clase, y no explicar la gramática. Y para eso lo que sí hace falta es una gramática pedagógica, elaborada para el alumnado japonés. Y esa gramática ha de ser sencilla y clara, y además es necesario que sea una ayuda para la producción del lenguaje. El objetivo de la enseñanza de la gramática no es aprender gramática, sino ayudar a comprender y producir la lengua que están aprendiendo.

Referencias bibliográficas

ARÁNZAZU MINGUET, B. y MORALES CABEZAS, J. (2017). Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción, Olga Cruz Moya (ed.). En: *Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE, La formación y competencias del profesorado de ELE* (Granada, 16-19 de septiembre de 2015). Granada: ASELE, pp. 699-711.

ELLIS, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes, *Informe al ministerio de educación*. Auckland: Auckland University.

EQUIPO PARA LA ELABOLACIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL (2010). *Entre Amigos 1*, Tokio: Editorial Asahi.

EQUIPO PARA LA ELABOLACIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL (2011). *Entre Amigos 2*. Tokio: Editorial Asahi.

HIROYASU, Y. (2006). *Ikkagetsu sokushu supeingo [Español rápido en un mes]*. Tokio: Editorial NHK.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

HIROYASU, Y. (2010). La situación de la enseñanza de español como segunda lengua extranjera en Japón, *Encuentro de profesores de ELE: Experiencias en el mundo universitario de Asia*, *Serie Cultura Hispánica*, 18, Tokio: Instituto Europeo, Universidad Sofía, pp. 37-46.

HIROYASU, Y (2014). *Korenara wakaru supeingo bunpo [Gramática española accesible]* Tokio. Editorial NHK.

LAGO, P., MORENO GARCÍA, C., OCHIAI, S. y OMORI, H. (2017). *¡Nos gusta! 1*. Tokio: Editorial Asahi.

LAGO, P., MORENO, C., OCHIAI, S. y OMORI, H. (2018). *¡Nos gusta! 2*. Tokio: Editorial Asahi.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2012). Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés. En: *Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* (Santander, 27-29 de junio de 2012), Santander: Universidad de Cantabria.

MILLANES DIEZ, J. y ROMERO DÍAZ, J. (2014). El español en Japón: qué y cómo se enseña. En: *FIAPE V congreso internacional Cuenca, Variedades del español y su enseñanza* (25-28 de junio de 2014). FIAPE: Cuenca.

MORENO GARCÍA, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

MORENO GARCÍA, C., MOYANO LÓPEZ, J. C., HIROYASU, Y. y VIVANCOS, J. (2013). *El español y yo*. Tokio: Editorial Asahi.

MOYANO LÓPEZ, J. C., GARCÍA RUIZ-CASTILLO, C. y HIROYASU, Y. (2018). *Muy bien 1*. Tokio: Editorial Asahi.

MOYANO LÓPEZ, J. C., GARCÍA RUIZ-CASTILLO, C. y HIROYASU, Y. (2019). *Muy bien 2*. Tokio: Editorial Asahi.

MUÑOZ SANZ, C. (2015). El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, R. Santamaría Martínez (eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE, La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014). Madrid: ASELE, pp. 681-690.

NISHIKAWA, T. (2008). *Nuevo seminario de español*. Tokio: Editorial Asahi.

ODLIN, T. (1994). Introduction Terence Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

SHINOMIYA, M., OCHIAI, S., TORENADO, P. FRANCO DE MISAWA, S. (2015). *¡Acción!* Segunda Edición. Tokio: Editorial Hakusui.

VANPATTEN, B. (2013). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Thorofare, N. J: Edwards Brothers Malloy.

WESTNEY, P. (1994). Rules and pedagogical grammar Terence Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA