



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Facultad de Filosofía y Letras  
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

**Propuesta didáctica para la enseñanza de la gramática en el nivel A1 con base en el análisis contrastivo del español y el japonés**

TESINA

que para obtener el título de  
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta

Tania Paola Rosas Rodríguez

Asesora: Mtra. Laura Leticia Rosales Luna

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2019

SUA(y)ED  
Filosofía / Letras



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A Keira, a Lalo, a mi madre, a Sarah, a mi padre, a mis abuelos Esperanza y Jesús, a la familia Pineda Rodríguez y la familia Balam Rodríguez.

A Arturo, porque no hubiera podido sin su apoyo.

A mis amigas y amigos, Aus, Liz, Zyanya, Diana, Verónica, Carlos y Daniel.

A mi asesora, Mtra. Leticia Rosales, y mis sinodales, Mtra. Ana Tsutsumi, Mtra.

Rebecca Soto, Dra. Jeanett Reynoso y Dr. Ramón Zacarías, por sus valiosos comentarios.

A la UNAM y todo lo que me brindó, a todo el profesorado de la carrera; al CEPE,, en el que pude realizar mi Servicio Social y estudiar el DIPELE; al CELE, en el que aprendí japonés, y a la Mtra. Vania de la Vega del PUEAA, por las oportunidades en el campo de los estudios sobre Japón.

A Adelina Pérez y al STIPN por brindarme la oportunidad de iniciar en mi carrera como profesora; así como a CELCUM y todos mis estudiantes que han confiado en mí y de los que he aprendido más de lo que les he enseñado.

## ÍNDICE

Introducción .....	4
I. Estado de la cuestión: Breve revisión histórica de la enseñanza del español como LE y L2 .....	8
1.1 Los inicios: entre el <i>método gramatical</i> y el <i>método natural</i> .....	11
1.2 Siglo XX y siglo XXI .....	11
1.2.1 El <i>enfoque por tareas</i> .....	15
1.2.2 El <i>Marco común europeo de referencia</i> .....	16
1.2.3 El Instituto Cervantes (España) y el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE-UNAM, México) .....	18
1.3 Panorama general de la enseñanza del español a japoneses .....	18
II. Marco teórico: Competencia comunicativa en LE y L2 .....	34
2.1 Las competencias lingüísticas .....	28
2.1.1 La competencia léxica .....	29
2.1.2 La competencia gramatical .....	29
2.1.3 La competencia semántica .....	30
2.1.4 La competencia fonológica .....	31
2.1.5 La competencia ortográfica .....	31
2.2 La competencia sociolingüística .....	31
2.3 Las competencias pragmáticas .....	32
III. Análisis contrastivo de la gramática del español y el japonés .....	34
3.1 Breve descripción del origen del español y el japonés .....	36
3.2. Categorías gramaticales .....	38
3.2.1 El sustantivo .....	50
3.2.2 El adjetivo .....	52
3.2.3 El artículo .....	55
3.2.4 Los demostrativos .....	55
3.2.5 Los posesivos .....	56
3.2.6 Los cuantificadores .....	57
3.2.7 El pronombre .....	59
3.2.8 El adverbio .....	61
3.2.9 El verbo .....	63
3.2.10 La preposición .....	65

3.2.11 La conjunción . . . . .	66
3.2.12 La partícula . . . . .	66
3.3 El sintagma . . . . .	67
3.3.1 El sintagma nominal . . . . .	70
3.3.2 El sintagma adjetival o de relativo . . . . .	71
3.3.3 El sintagma verbal . . . . .	71
3.4 La oración simple . . . . .	73
3.5 Predicción y descripción de las posibles dificultades . . . . .	75
IV. Propuesta de actividades . . . . .	80
4.1 El juego en la clase de ELE . . . . .	80
4.2 Actividades . . . . .	81
4.2.1 <i>Adivina Quién</i> . . . . .	81
4.2.2 <i>Head up</i> . . . . .	83
4.2.3 <i>Serpientes y escaleras</i> . . . . .	85
4.2.4 <i>¡A dibujar!</i> . . . . .	87
4.1.5 <i>Caras y gestos</i> . . . . .	88
Conclusiones . . . . .	90
Anexos . . . . .	95
Fuentes de consulta . . . . .	101

## Índice de figuras

<i>Tabla 1.</i> Diferencias entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua . . . . .	24
<i>Tabla 2.</i> Actos del habla . . . . .	26
<i>Tabla 3.</i> Categorías gramaticales del español . . . . .	40
<i>Tabla 4.</i> Categorías gramaticales del japonés . . . . .	43
<i>Tabla 5.</i> Categorías gramaticales exclusivas del japonés . . . . .	46
<i>Tabla 6.</i> El verbo en español. Tipos de verbos . . . . .	46
<i>Tabla 7.</i> El verbo en español. Modos y tiempos verbales . . . . .	47
<i>Tabla 8.</i> El verbo en japonés. Tipos de verbos . . . . .	48
<i>Tabla 9.</i> El verbo en japonés. Modos y tiempos verbales . . . . .	49
<i>Tabla 10.</i> Los sintagmas en español . . . . .	68
<i>Tabla 11.</i> Los sintagmas en japonés . . . . .	68
<i>Tabla 12.</i> La oración simple . . . . .	74

## INTRODUCCIÓN

En un mundo donde las relaciones internacionales y, por ende, interculturales han incrementado en todos los ámbitos, se ha vuelto indispensable la necesidad de aprender una lengua diferente a la materna. Ante esta situación, no es fortuito que millones de personas elijan estudiar español como lengua extranjera (ELE) tanto en el continente americano como en el europeo.

En *El español en el mundo. Informe 2018* del Instituto Cervantes (2018: 5) se menciona que el español como lengua materna ocupa el segundo lugar en número de hablantes con más de 480 millones, tan sólo después del chino mandarín. A esta cifra es necesario agregar el número de personas que se encuentran estudiando el español como LE y L2, así como aquellas que poseen un dominio limitado<sup>1</sup>, lo que da como resultado una cifra cercana a los 577 millones de personas.

Dentro de los 480 millones de hablantes nativos del español, más de 120 millones se encuentran en México, lo que coloca a nuestro país como el de mayor porcentaje de nativohablantes; ésta es una de las razones que manifiestan los individuos que eligen México como destino para estudiar el idioma.

Para cubrir mi Servicio Social y cumplir con uno de los requisitos de titulación, decidí colaborar en el CEPE-UNAM (Centro de Enseñanza Para Extranjeros) durante seis meses. Al cabo de ellos, consideré que tenía suficientes datos para desarrollar un trabajo de titulación; dichos datos surgieron de mi participación y apoyo a tres profesoras: Maricruz Bolaños Ramírez en el curso de Español 1 (Básico 1), María del Carmen Koleff Osorio en Español 5 (Intermedio 1) y Sandra Luz Cruz Iturribarri en Español 4 (Básico

---

<sup>1</sup> Las personas con dominio limitado se refieren a aquellas que estudian el idioma (de manera formal o informal) pero aún no lo dominan, o personas que lo hablan parcialmente debido a su entorno familiar, etcétera.

4) y Español 7 (Intermedio 3).

Cabe mencionar que las actividades que desarrollé en el CEPE fueron la observación de las sesiones y el apoyo a las profesoras dentro y fuera del aula. Dentro de ella, monitoreé de los alumnos durante la elaboración de los ejercicios y fuera de ella las asistí calificando tareas y diseñando material didáctico para su aplicación en las clases, tales como ejercicios de reforzamiento o presentaciones en *Power Point*. En algunos casos, tuve la oportunidad de sustituir a alguna de las profesoras. Asimismo, impartí asesorías individuales una vez a la semana a aquellos estudiantes que requerían el repaso de algunos temas o la aclaración de algunas dudas que no habían sido totalmente disipadas en la clase. Hubo casos, los menos, en los que los estudiantes sólo deseaban practicar la conversación y fortalecer sus habilidades comunicativas.

Gracias a esta experiencia, observé que existía un gran número de estudiantes asiáticos, principalmente japoneses, que se encuentran en México para estudiar español, ya sea por motivos personales, académicos o laborales.<sup>2</sup>

También me percaté de que no se toman en cuenta las necesidades particulares de estos alumnos, debido a la diversidad propia que conforman los grupos del CEPE que se refiere a las diferentes nacionalidades y lenguas maternas que emplean para comunicarse entre ellos. En este sentido, detecté que los estudiantes japoneses suelen tener un estilo de aprendizaje pasivo, con antecedentes de metodologías didácticas más tradicionales y una personalidad introvertida que los inhibe en muchas de las actividades; sin embargo, su grado de avance es bastante significativo, dada su minuciosa organización y su facilidad para las actividades estructuradas<sup>3</sup>.

De hecho, al trabajar con los estudiantes japoneses pude ir identificando las

---

<sup>2</sup> Según el *Programa de Trabajo 2016 - 2019. Informe de resultados 2018*, del CEPE-UNAM, el porcentaje de estudiantes nativos de Japón que se inscriben en los cursos es del 15.5% (2019: 15).

<sup>3</sup> Lamentablemente, estas características no siempre se aprovechan o se explotan debido a que el tipo de enseñanza está pensada para grupos de nacionalidades mixtas.

principales dificultades que tenían en su proceso de aprendizaje de la LE, entre ellas destacan los temas gramaticales básicos que, al no ser comprendidos, se iban fosilizando e impedían el eficaz aprendizaje de los temas subsecuentes.

#### TEMA DE LA TESINA

Esta marginación, intencional o no, por parte de los docentes me llevó a considerar la posibilidad de diseñar actividades y materiales más adecuados al perfil de los estudiantes japoneses, de acuerdo con su perfil de aprendizaje y a los temas gramaticales que les pudieran generar más dificultades.

#### OBJETIVO DE LA TESINA

El objetivo principal de esta investigación originalmente era cubrir los elementos básicos del análisis contrastivo del español y el japonés para que pudiera ser usado como referente en la enseñanza del español para no hispanohablantes, en el caso particular de los estudiantes japoneses. Sin embargo, en el proceso de realizarlo me percaté de que es un proyecto de titulación muy ambicioso para el nivel de licenciatura, así que decidí limitarlo a una propuesta de actividades didácticas con base en el análisis contrastivo únicamente de los aspectos gramaticales que se estudian en el nivel A1 de acuerdo con el *Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas* (MCER) y que presentan mayor dificultad para los estudiantes japoneses de español.

#### ESTRUCTURA DE LA TESINA

La presente investigación está formada por cuatro capítulos. En el primero de ellos, se hace una revisión histórica de la enseñanza del español como LE y L2 y se abordan las principales metodologías y enfoques que se han utilizado a lo largo de los últimos años en la enseñanza del español ante no hispanohablantes. Asimismo, se presenta un panorama general de cómo ha sido, y es, dicha enseñanza para los estudiantes japoneses.

En el segundo capítulo, “El desarrollo de las competencias lingüísticas en LE”, se

explica en qué consiste un acto de habla y cómo se manifiesta éste en la definición de la competencia comunicativa. Asimismo, con base en el MCER se define dicha competencia comunicativa, así como todas las subcompetencias que la conforman.

El tercer capítulo, “Análisis contrastivo de la gramática del español y el japonés”, contiene la descripción general de las categorías gramaticales de ambas lenguas, así como la estructura básica de las oraciones simples que se estudian en el nivel A1 del MCER, misma que servirá para presentar la propuesta diseñada. Posteriormente, se contrastan las similitudes y diferencias de los dos sistemas lingüísticos para identificar las principales dificultades que suelen tener los japoneses al aprender español.

Finalmente, en el capítulo titulado “Propuesta de actividades” consigno una serie de actividades que tienen el propósito de reforzar los temas gramaticales analizados en este trabajo. Dicha propuesta consta de cinco ejercicios de carácter lúdico, en el entendido de que el juego es un elemento que puede proporcionar a los estudiantes un ambiente donde utilizar la lengua de manera natural, fomentar la creatividad y fortalecer las habilidades de cooperación con sus compañeros.

## I. ESTADO DE LA CUESTIÓN: BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LE Y L2

Para iniciar la revisión histórica es pertinente hacer un resumen del panorama que ha tenido la enseñanza del español como lengua extranjera (LE), ya que permite conocer los enfoques que se han utilizado con relación a las necesidades de cada país o época, así como los beneficios y desventajas que presenta cada uno. Para la realización de este panorama consulté los estudios del Doctor Aquilino Sánchez Pérez, especialista en Filología Moderna por la Universidad de Barcelona y catedrático en la Universidad de Murcia, quien ofrece datos históricos y un estudio exhaustivo de las metodologías en su obra *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (1992).

### 1.1 Los inicios: entre el *método gramatical* y el *método natural*

En el siglo XVI, bajo el reinado de Carlos V, “debido al contexto histórico que se presenta en toda Europa unido a los factores políticos económicos y culturales que acontecen, el aprendizaje del idioma español alcanza su máximo esplendor en Europa, haciéndose necesario su aprendizaje en muchos países europeos” (Nevado, 2011: 9).

Desde el inicio de la enseñanza de lenguas, siempre han existido dos principales vertientes: la *gramatical* y la *conversacional*. La primera tomó mayor fuerza en un inicio debido a que se creía que las lenguas que poseían una gramática, es decir, una sistematización de su estructura, tenían un mayor prestigio. Además, el inicio de la enseñanza de lenguas en Europa se da con el griego y el latín, la cual consistía en “la memorización de las reglas gramaticales, las declinaciones, las conjugaciones y la práctica consistía únicamente en la traducción y escritura de oraciones” (Richards & Rodgers, 1998: 9); como puede verse, no se consideró un aprendizaje con base en la

lengua hablada.

Bajo la misma línea que los *Nominalia* (vocabularios bilingües para aprender latín, organizados por materias con su equivalente en la lengua materna), surgieron los *Colloquia*, que eran glosarios divididos en temas e incluían los números, los días de la semana, cartas y documentos que servían como modelos para textos de índole comercial; oraciones cristianas importantes y, en ocasiones, pequeños tratados de pronunciación (Sánchez, 1992: 21).

Este *método gramatical* que se comenzó a usar en la enseñanza de las lenguas modernas se caracterizaba por desarrollar únicamente la lectura y la escritura, la exposición de la gramática de manera deductiva, clases en la lengua materna, ejercicios de traducción y en la detección del error como algo que se debía evitar.

Sin embargo, entre los siglos XVII y XVIII algunos autores plantearon la posibilidad de suprimir el conocimiento gramatical para aprender una lengua extranjera (LE). Aunque sus propuestas no se concretaron, marcaron el inicio de la polémica en torno a la utilidad de las reglas gramaticales. Algunos de ellos son “Roger Ascham y Montaigne en el siglo XVI, y Comenius en el siglo XVII, por ejemplo, hicieron propuestas específicas de reforma curricular y de cambios en la enseñanza del latín” (Richards & Rodgers, 1998: 10).

A raíz de estos señalamientos surgió el *método natural*, también llamado *conversacional*, cuyos adeptos aseguraban que una lengua extranjera (LE) debe aprenderse tal y como se adquiere la lengua materna: *hablando* y *leyendo*, y sólo en un nivel avanzado, introducir la gramática. Asimismo, se comenzaron a tomar en cuenta factores como la motivación y el interés por parte del estudiante. La propuesta no prosperó porque no había una fundamentación lingüística ni pedagógica que explicara la forma de llevar a cabo la metodología con los estudiantes.

A finales del siglo XVIII, la enseñanza de lenguas fue expandiéndose hasta mejorar;

así, los estudios lingüísticos cobraron cada vez mayor fuerza y “el impulso industrial y comercial y el desarrollo de comunicaciones fomentó la necesidad de aprender otras lenguas en el ámbito internacional” (Corvo, 2013: 138).

Ya en el siglo XIX se empiezan a forjar algunos principios de los enfoques didácticos actuales, pues las universidades ya incluían de manera formal la enseñanza de lenguas modernas en sus programas de estudios; esto trajo como resultado la necesidad de estructurar los contenidos y criterios específicos para evaluar el aprendizaje y reforzó la idea de que la lengua escrita y la gramática fueran factores prioritarios en el contexto académico.

Por lo anterior, el *método gramatical* fue adoptado por diversos autores; por ejemplo, el método *ollendorfiano*, constituido por Ollendorf, consistía en dar reglas gramaticales seguidos de ejercicios. Lamentablemente, algunos de estos manuales excedían las explicaciones y le dedicaban poco tiempo a la práctica; además de que carecían de una gradación en la complejidad de los temas expuestos. Los glosarios por temas y diálogos artificiosos tampoco faltaban en estos libros.

Por su parte, varios autores que se adherían al *método natural* se dedicaron a enlistar frases empleadas en la vida cotidiana y elaborar diálogos para cubrir algunas funciones comunicativas con el objetivo de priorizar la lengua oral.

En este campo destacan las aportaciones de investigadores como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, quienes consideraban que la adquisición del lenguaje por parte de los niños era el modelo a seguir en la enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 1998: 13).

Esta metodología, que a finales del siglo XIX se consolidó con el nombre de *método directo*, se caracterizó por potenciar las habilidades orales sin usar la lengua materna dentro de las clases; es decir, la enseñanza se abordaba de forma inductiva y

había una presencia absoluta de la conversación (Corvo, 2013: 156 – 157).

## 1.2 Siglo XX y siglo XXI

A inicios del siglo XX, la polémica entre enseñar o no gramática pasa a segundo plano para dar cabida al verdadero problema: ¿cómo enseñarla?

Como hemos visto, los manuales siguieron con una fuerte tradición en la gramática contrastiva, es decir, se tomaba como base la lengua materna para compararla con la lengua extranjera que se estaba aprendiendo. Hasta que llegó el momento en que aumentó el número de libros que se enfocaron en la práctica oral y escrita del español, aunque la estructura continuó siendo similar a los libros anteriores: gramática, pronunciación y vocabulario<sup>4</sup>. Cabe señalar que una innovación de este siglo es considerar el autoaprendizaje del estudiante como un factor importante para alcanzar la competencia comunicativa.

Otra aportación de esta época fue establecer la gradación de acuerdo con la complejidad de los temas; de tal manera que se empezaron a elaborar manuales que criticaban al *método natural* por la falta de organización en sus contenidos, aunque seguían enfocados en la importancia de la lengua oral.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, se establecieron cuatro corrientes metodológicas: la *metodología de componente y base estructural*, los *programas nocional-funcionales*, el *método comunicativo* y el *método integral*.<sup>5</sup>

Uno de los principales factores por los cuales se comenzaron a formar nuevas

---

<sup>4</sup> Durante los primeros 30 años los planes de estudio del Centro de Enseñanza de Español para Extranjeros (CEPE) tuvieron esta estructura.

<sup>5</sup> Esta división es propuesta por Sánchez Aquilino (1992); sin embargo, Richards & Rodgers menciona como equivalentes al *enfoque nocional-funcional* y al *enfoque comunicativo* (1998: 68). Yo considero que algunos supuestos del *enfoque nocional-funcional* fueron los antecesores del *método comunicativo*, como se mencionará más adelante.

metodologías fueron las investigaciones de la escuela estructuralista en Estados Unidos de América, principalmente las de Leonard Bloomfield y Charles C. Fries.

*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* fue un libro escrito por Bloomfield en 1942, el cual fue fundamental en el *Army Specialized Training Program* (ASTP) del ejército norteamericano. En una época donde Estados Unidos estaba involucrado en tantas guerras, se buscaba que los reclutas aprendieran rápidamente los idiomas de los países enemigos, además de que logaran una pronunciación cercana a la de los nativo-hablantes (Sánchez, 1992: 323).

El trabajo de Bloomfield, con el apoyo de la escuela estructuralista americana, fue dedicarse a la búsqueda de las estructuras fundamentales de la lengua para poder elaborar los materiales necesarios que permitieran a los estudiantes aprender la lengua por medio de memorización y repetición.

Más adelante, el ASTP publicó en 1957<sup>6</sup> el *Spanish Basic Course* que, siguiendo el trabajo de C. Fries, estableció la manera en que debían llevarse a cabo las clases. En primer lugar, éstas debían ser impartidas por un profesor nativo con el apoyo de un “lingüista científico”. Los manuales debían contener las estructuras, el vocabulario, y debían considerar las dificultades específicas que podrían presentar los alumnos de acuerdo con su lengua materna. Estos primeros manuales fueron la base de lo que se conocería como *método audio-oral*. Éste apareció formalmente en 1964, en el libro *Language Teaching. A Scientific Approach*, escrito por Robert Lado, colaborador de C. Fries. Entre sus propuestas encontramos la repetición como método para formar y consolidar los hábitos lingüísticos. Además, “hace hincapié en la enseñanza de la lengua oral y la formación de buenos hábitos de pronunciación” (Sánchez, 1992: 326). Asimismo, considera los aspectos culturales de los estudiantes y enfatiza la importancia de las cuatro

---

<sup>6</sup> En este mismo año, Chomsky publicó *Syntactic Structures*, cuyo análisis gramatical influyó en cómo se concebía una lengua y, por tanto, en su enseñanza.

habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). La preocupación por los estudios contrastivos sigue presente; además, destaca la contextualización de las estructuras lingüísticas, el aprendizaje inductivo y un proceso activo por parte del alumno.

Es importante señalar que este enfoque no se asienta por completo en Europa, aunque en Inglaterra se desarrolla una variante llamada *método situacional*, que conservaba las bases estructuralistas, pero ya priorizaba el concepto de “situación” sobre la formación de hábitos.

Es este *método situacional* el que llegó con más fuerza a España y se puede ver plasmado en el libro *Español en Directo* que se publicó en 1974; en él se pueden notar las nuevas tendencias de lingüística aplicada<sup>7</sup> a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Cada unidad de este libro contenía un diálogo relacionado con la vida diaria, un cuadro de estructuras gramaticales, dos imágenes que servían de base a una práctica oral y ejercicios de transformación, sustitución o repetición.

A pesar de los esfuerzos y las valiosas investigaciones que proporcionó el estructuralismo, en los años setenta la desilusión del *método audio-oral* criticó fuertemente el trabajo de los lingüistas<sup>8</sup>.

El simposio de Rüschlikon, Zürich, proyecto promovido por el Consejo de Europa en 1971, es de vital importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que en él se empiezan a delinear los niveles de aprendizaje que en un futuro delimitará el MCER con la presentación de dos informes fundamentales. El primero de ellos fue publicado en 1975, “Threshold Level” de van Eck, el cual trataba sobre el nivel de una lengua que necesita un adulto para fines profesionales y que corresponde al Nivel Umbral. El segundo es *Notional Syllabuses* (1976) de D. H. Wilkins, que abordaba el contenido lingüístico de

---

<sup>7</sup> Pit Corder (1973) es considerado el padre de la Lingüística Aplicada al publicar en 1973 el libro *Introducing applied linguistics*, en el que se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras.

<sup>8</sup> En su defensa, Noam Chomsky argumentó que la responsabilidad en la ejecución de los métodos de enseñanza era de los profesores, ya que los lingüistas sólo describían las bases teóricas de la lengua.

“Threshold Level”:

El planteamiento del Consejo de Europa era que los cursos de lengua fueran desarrollados a partir de actividades de aprendizaje organizadas en función de porciones o unidades, cada una de las cuales correspondería a un componente de las necesidades del alumno y se relacionaría sistemáticamente con las demás. (Luzón y Soria, 1999: 43).

En 1979 se publicó el “Nivel Umbral” aplicado al español y en 1982 salió a la luz *Entre Nosotros*, de Sánchez, Ríos y Matilla, primer libro que aplicaba las propuestas nocional-funcionales. En estos textos la gramática no era el núcleo organizador de los contenidos y existía más variedad de ejercicios, ya no sólo de repetición y transformación.

En 1981, la creación de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), dio lugar a que la enseñanza de lenguas vivas formara parte importante del mundo académico y se abriera el campo de la investigación, tanto teórica como experimental.

El *método comunicativo* propone que la comunicación es un proceso en el que trabajan conjuntamente todos los elementos lingüísticos (fonología, semántica, morfosintaxis, léxico, ortografía, entre otros), así como elementos no lingüísticos, por ejemplo, los aspectos socioculturales, históricos, etcétera.<sup>9</sup> Adicionalmente, retoma la importancia de las cuatro habilidades lingüísticas y propone que la enseñanza de lenguas no debería ofrecerse por medio de la repetición o creación de estructuras sino de situaciones comunicativas (Sánchez, 1992: 335 – 336).

Estas actividades toman en cuenta las características de un proceso comunicativo real: A le dice algo a B (contenido), el mensaje se da dentro de un contexto, hay un motivo o razón por parte de los hablantes, se tiene un objetivo y un código preestablecido.

Esta metodología fue producto de un conjunto de especialistas y se centró por primera vez en las acciones específicas realizadas dentro de las aulas. En 1986, el libro

---

<sup>9</sup> El concepto de *comunicación* se retomará y profundizará en el Capítulo 2.

*Antena*, escrito por parte del grupo Avance fue el primero en utilizar una metodología comunicativa en ELE.

### **1.2.1 El enfoque por tareas**

Antes que nada, es necesario aclarar la diferencia conceptual entre *método* y *enfoque*. Aquilino Sánchez refiere que a principios del siglo XXI, la primera innovación es la desaparición del término *metodología* por parte de muchos investigadores para reemplazarlo por *enfoque*, descrito como una “metodología abierta, flexible, menos definida y dependiente en su implementación de la decisión de profesores y alumnos” (1992: 344), lo cual permite una mayor autonomía en la que se pueden considerar las necesidades particulares para adecuar mejor las actividades dentro de una misma corriente teórica.

Sin embargo, otros autores lo conciben de manera distinta. Uno de los modelos más conocidos es el de Edward Anthony (1963), quien hace una diferencia entre *enfoque*, *método* y *técnica* de la siguiente manera:

...el *enfoque* es el nivel en el que se especifican los supuestos y creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el *método* es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que ese contenido se presenta; la *técnica* es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza. (Richards & Rodgers, 1998: 22)

Es en la década de los ochenta cuando nace, como vertiente del *método comunicativo*, el *enfoque por tareas*, cuyos pilares fundamentales son la visión comunicativa del lenguaje y la visión pragmática de la gramática (Gómez del Estal y Zañón, 1994: 89).

El *enfoque por tareas*, por lo tanto, propone la realización de tareas pedagógicas,

definidas como “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua como objeto de aprendizaje” (Sánchez, 1992: 346).

En este sentido, la *tarea* es la aplicación de un procedimiento para llegar a un fin último. Este enfoque se centra en utilizar los elementos lingüísticos y no lingüísticos necesarios en este proceso para que los estudiantes los conozcan y los apliquen. De esta manera, el procedimiento puede ser evaluado de una manera más gradual y con mayor eficacia.

Es importante recalcar que hay una diferencia entre las tareas reales de la vida diaria y las tareas pedagógicas; en estas últimas no es necesario alcanzar la meta porque sólo son un medio para utilizar los elementos lingüísticos en determinadas situaciones comunicativas. Esto es, los contenidos lingüísticos se seleccionan en función de las actividades comunicativas que los alumnos necesitan realizar, y sus tareas se formulan con base en ellos:

...las diversas actividades que se realizan a lo largo del desarrollo de la tarea se justifican por su relación con determinados pasos de la misma, o bien con la obtención del producto final; en otras palabras, el trabajo didáctico sobre las diversas destrezas (leer, escuchar, dialogar, escribir...) está estrechamente ligado a la realización de las tareas, la elección de una entre las múltiples posibilidades de ejercitación de esas destrezas se lleva a cabo de acuerdo con lo que exija en cada momento la tarea. (Gómez del Estal y Zañón, 1994: 47)

### **1.2.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)**

Otra aportación importante del siglo XXI en el campo de la lingüística aplicada fue la presentación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en el Año Europeo de las Lenguas (Consejo Social Europeo, 2002: IX). Este documento se configuró a partir de los trabajos de van Eck (“Nivel Umbral”) y

los relacionados con la *Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa* y *Objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras*, con el fin de brindar a los profesores y alumnos una base común para la elaboración de cursos, manuales, exámenes y orientaciones curriculares en la enseñanza de lenguas en Europa.

Hoy en día, el MCER es utilizado como referencia para la mayoría de los programas de estudio y elaboración de exámenes de español en los países donde se enseña, incluso fuera del continente europeo.

### **1.2.3 El Instituto Cervantes (España) y el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE-UNAM México)**

Para finalizar con esta revisión diacrónica de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) me parece importante mencionar dos instituciones fundamentales.

En primer lugar, se encuentra el Instituto Cervantes, que es un organismo público originado en España en 1991 (Instituto Cervantes, s.f.: párr. 1). Actualmente cuenta con un total de 92 sedes, dos en España y las restantes en 43 países alrededor del mundo.

Su creación tuvo la finalidad de promover la enseñanza del español, así como la difusión de la cultura de los países hispanos. Las actividades que realiza son imprescindibles como referencia a todos los profesores y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Entre las más importantes podemos mencionar la organización de cursos de español, la certificación de los diplomas oficiales de español por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la actualización de los métodos de enseñanza, el apoyo a profesores e hispanistas, así como la creación de eventos culturales.

En segundo lugar, se encuentra el *Centro de Enseñanza para Extranjeros* de la UNAM, que fue fundado en 1921 y concebida inicialmente como Escuela de Verano (CEPE, s.f.: 3).

Desde sus inicios se ha destacado por ser una de las principales escuelas de español como lengua extranjera (ELE) en México, siempre con una marcada relación con la cultura del país (arte, literatura, historia, ciencias sociales).

En 1999 se propuso renovar su plan de estudios que afectaría desde los objetivos y los contenidos hasta los criterios de evaluación. Esta reestructura se vio reflejada en una serie de libros de texto publicados por la misma entidad, entre los cuales se encuentran *Pido la palabra* (2001), *¡Estoy listo!* (2003), *Así hablamos* (2007) y *Dicho y hecho* (2014)<sup>10</sup>.

Actualmente cuenta con tres sedes en México (Ciudad Universitaria, Polanco y Taxco) y once en el extranjero: San Antonio, Canadá, Chicago, Los Ángeles, China, España, Seattle, Costa Rica, Francia, Reino Unido y Tucson.

### **1.3 Panorama general de la enseñanza del español a japoneses**

En los últimos años ha crecido entre los japoneses el interés, tanto por aprender español como por los estudios latinoamericanos. Tan sólo en el 2011 se contabilizaron 240 universidades en Japón que ofrecen cursos de español como materias optativas, mientras 15 cuentan con una carrera universitaria especializada en el área. Asimismo, 80 escuelas privadas de lenguas se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (Oficina de Extenda en Tokio, 2011: 3).

La historia del acercamiento de la lengua hispana a Japón se remonta al año 1549 (Oficina de Extenda en Tokio, 2011: 4), cuando el jesuita Francisco Javier arribó a Japón con una misión evangelizadora. Sin embargo, al emplear el latín para realizar las ceremonias religiosas, no permitió que los recién evangelizados usaran el español para

---

<sup>10</sup> No olvidemos que los primeros materiales que se emplearon en el CEPE fueron elaborados por la Mtra. Ana María Maqueo, el Mtro. Juan Coronado y la Mtra. Margarita Murillo en los años ochenta.

comunicarse.

Por otro lado, en 1613, con la Misión Hasekura Tsunenaga, encabezada por el señor feudal Date Masamune, los japoneses dan la primera muestra de interés hacia Nueva España para establecer relaciones económicas y socioculturales, incluyendo la promoción de sendas lenguas.

Ya en el siglo XIX (1897) se formaliza la enseñanza del español en Japón con la fundación del departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, tomando como antecedente la llegada del primer profesor de español en 1890, un italiano llamado Emilio Binda (Arauz, 2015: 113).

Actualmente, el español ha ido incrementando su atractivo en oriente, pues en septiembre del 2007 se estableció una sede del Instituto Cervantes en Tokio, con el fin de promocionar la lengua y la cultura de todos los países hispanohablantes (Instituto Cervantes, s.f.: párr. 1).

En las carreras universitarias cuya especialidad es el español, la duración de los cursos es de cuatro años, mientras que en las carreras donde el español es una materia optativa, se imparte generalmente en dos años (Moreno & Ochiai, 2013: 504)<sup>11</sup>.

Este tipo de cursos se ha convertido en la línea de las investigaciones desarrolladas en los últimos años por el Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE)<sup>12</sup>, que es una asociación formada por una treintena de profesores de español en alguna universidad o institución japonesa, que a partir de su fundación en 2002 (Ochiai & Moyano, 2017: 39) se reúne periódicamente para compartir y retroalimentarse sobre temas de metodología didáctica en sus clases diarias. Una de sus más importantes

---

<sup>11</sup> En el año 2009, el español ocupaba el 6° lugar en popularidad como lengua extranjera, después del inglés, el chino, el alemán, el francés y el coreano.

<sup>12</sup> El grupo GIDE no es el único que se ha encargado de escribir al respecto. Diversos profesores de universidades españolas, mexicanas y japonesas han hecho aportaciones sobre la enseñanza de español a japoneses.

aportaciones ha sido la creación de un “Modelo de contenidos para el estudio del español enfocado al alumnado universitario japonés de segunda lengua extranjera” (Moreno & Ochiai, 2013).

Algunos artículos importantes que se han enfocado en describir el panorama actual de la enseñanza del español para extranjeros en el caso de los japoneses son:

“El español en Japón: el mundo estudiantil y la interculturalidad de los profesores” de la maestra mexicana Irma Arauz (2015), quien intenta describir el estilo de enseñanza y de aprendizaje en las aulas universitarias japonesas en las que se estudia español.

En “El español en Japón: qué y cómo se enseña” de Javier Millanes Díez y Juan Romero Díaz (2015) encontramos un análisis contrastivo entre los diferentes métodos y materiales que actualmente se usan en Japón por parte de los profesores nativo hablantes del español y los profesores japoneses. Asimismo, los autores ejemplifican, por medio de fragmentos de manuales, la manera en que se aborda el español en los diferentes niveles lingüísticos: fonológico, gramatical y léxico.

Por su parte, Juan Carlos Montayo López escribe en “Sobre la necesidad de un manual para la clase de español como segundo idioma del profesor nativo en las universidades japonesas” (2009) acerca de las metodologías más utilizadas: *el método de gramática-traducción*, *el método audio-oral* y *el enfoque comunicativo*. También expresa la urgencia de renovar los libros de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y los profesores nativo hablantes de español.

Otra línea de investigaciones se centra en las propuestas didácticas o metodológicas que han surgido con base en la experiencia de profesores de lengua extranjera (ELE) en universidades de Japón. Por ejemplo, el artículo “PIDAC: propuesta metodológico-cultural para la enseñanza del español en Japón” de Francisco Jesús Fernández (2011) señala que el enfoque metodológico se caracteriza “por destacar la

progresividad del aprendizaje; la fundamental importancia de la imagen y de la deixis en la transferencia de la segunda lengua [...] (y) se complementa en Japón con el aspecto cultural” (Fernández, 2001, p. 2).

También se encuentra el proyecto de Hiroto Ueda y Antonio Ruiz Tinoco, quienes escriben “Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario: ‘El método creativo’” (2009); así como “Primer paso para formar un hablante intercultural japonés en la enseñanza de ELE utilizando incidentes críticos como textos” de Ángeles Álvarez Moralejo y Motoko Hirai (2013)<sup>13</sup>.

A lado de los artículos, hallamos el *Manual para el profesor de ELE en Japón. Aspectos interculturales, situación actual del idioma español, diseño y programación curricular para japoneses en países hispanohablantes* de Abel Álvarez Pereira (2012), un libro que aborda de manera integral varios aspectos de la enseñanza del español a los japoneses en, como el título lo indica, contextos fuera de Japón.

Ahora bien, dentro de los trabajos de titulación que se han escrito en la UNAM, hay dos relacionados con la enseñanza de ELE a japoneses, Uno es la tesis de posgrado de Jackeline Bucio García, *Percepciones del silencio: análisis de reflexiones docentes sobre el silencio de estudiantes japoneses en clases de español para extranjeros en México* (2012) y la de Aída Espinosa Vázquez, titulada *Ahora ahorra para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses* (2009).

Asimismo, una notable cantidad de profesores de varias nacionalidades ha escrito acerca de las diferencias gramaticales entre el japonés y el español. Por mencionar algunos se encuentra Juan Romero Díaz con “Diferencias en los rasgos nominales del

---

<sup>13</sup> Los incidentes críticos son “sucesos corrientes donde falla la interacción intercultural [...] están íntimamente ligados a los malentendidos” (Moralejo & Hirai, 2013: 75). En el caso de esta investigación, las autoras han tomado, como resultado de una encuesta entre sus alumnos, la situación en que llaman “chino” a los estudiantes japoneses en situaciones comunicativas en la calle.

japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE” (2014); María Amparo Montaner Montava (Universidad de Valencia) tiene dos artículos; en “Contrastes funcionales entre las lenguas japonesas y española” (2010) expone desde un enfoque funcional las semejanzas y diferencias de dichas lenguas en cuanto a la determinación, deixis, adscripción, participación y pertinencia, y en “La Lingüística contrastiva como herramienta para la descripción comparada de lenguas y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. El caso del japonés y el español” (2012) presenta *grosso modo* algunas cuestiones fonológicas, morfológicas sintácticas, pragmáticas y sociolingüísticas, acompañadas de comentarios personales sobre su práctica docente.

El libro *El español y el japonés* de Noritaka Fukushima (2014) también presenta un completo análisis acerca de las modalidades verbales en las dos lenguas; además, menciona otras diferencias como la presentación del tema y las expresiones de rol en español; cierra con un capítulo sobre la traducción al español de obras literarias japonesas; por ejemplo, el *Genji Monogatari*, algunas novelas de Saikaku Ihara, poemas de Matsuo Bashō y, de la época moderna, novelas de Yukio Mishima, Yasunari Kawabata, entre otros.

Finalmente, destacan las colaboraciones de Tokiyo Tanaka del CEPE-UNAM; por ejemplo, en “Análisis contrastivo de aspectos gramaticales del japonés y el español” (2005) realiza una breve descripción sobre las diferencias gramaticales más notables, como los artículos, los verbos, las conjunciones y las partículas.

Por su lado, “Las preposiciones *a, en, de* y los estudiantes japoneses al estudiar español. Gramática contrastiva” (2001) es un trabajo de Tokiyo Tanaka en colaboración

con Erika Ehnis, que contiene el análisis de las principales dificultades que se les presentan a los estudiantes japoneses al aprender las preposiciones del español<sup>14</sup>

Como se pudo ver a lo largo del capítulo las investigaciones realizadas sobre la enseñanza del español a japoneses fueron desarrolladas principalmente por profesores de nacionalidad española que han impartido la lengua en universidades japonesas.

---

<sup>14</sup> Las variables de este análisis fueron treinta alumnos y egresados de diferentes niveles del CEPE que respondieron un cuestionario de treinta oraciones en español en las que debían seleccionar, entre tres preposiciones, la más adecuada en cada caso.

## 2. MARCO TEÓRICO: COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LE Y L2

Como introducción a este capítulo establezco que LE y L2 son dos términos que se utilizan para hablar del aprendizaje de una lengua tras un periodo posterior en el que se aprendió la primera lengua o lengua materna. Aunque algunos investigadores utilizan estos conceptos como equivalentes, para otros existen algunas diferencias de acuerdo con el entorno o circunstancias en que se aprendieron. Santos Gallardo (1993: 21) las diferencia en que la L2 “cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”; mientras que la se aprende en un entorno en el que se carece de estas funciones. Para fines de este trabajo, en general, los estudiantes japoneses inician el aprendizaje del español como LE en su país natal; pero cuando vienen a México en programas de inmersión, pasa a ser una L2.

Es importante señalar que la manera en que se presenta esta *competencia comunicativa* en el hablante es diferente si se trata de la lengua materna o de una LE o L2; en el entendido que la primera se adquiere y la segunda se aprende:

La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se han establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental (Corder, 1976: 104).

En esta misma línea de la adquisición de segundas lenguas, Stephen Krashen (1982), propone las siguientes diferencias:

<i>Tabla 1. Diferencias entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua</i>	
<b>Adquisición</b>	<b>Aprendizaje</b>
Es subconsciente, similar al procedo en la niñez.	Es consciente, resultado del estudio.
Requiere interacción significativa, resultado de la comunicación natural.	En ocasiones el habla se produce después de adquirir las reglas del sistema.
Los hablantes se preocupen por el mensaje y no por la forma.	Los hablantes se enfocan en producir oraciones correctas de acuerdo al sistema.

<p>La corrección del error y las explicaciones explícitas no son relevantes. No se necesita poseer una conciencia de las reglas; la autocorrección se basa en la sensación de la gramaticalidad.</p>	<p>El aprendizaje se da a través de la corrección y la presentación de las reglas explícitas.</p>
--	---

Existen varias posturas con respecto a esta diferencia de la adquisición y el aprendizaje, que puede ser motivo de una investigación posterior; para efectos de este trabajo nos permite reflexionar sobre la manera en que se aprende o enseña una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).

Roman Jakobson (1956), en su obra *Fundamentals of Language*, desarrolló un modelo de comunicación en el que se ha basado la mayoría de los estudios lingüísticos; en él se define a la comunicación como un acto de habla en el que intervienen siete elementos. En primer lugar, se encuentran el *emisor* y el *receptor*, quienes se encargan de codificar el *mensaje*, transmitirlo y decodificarlo respectivamente. Dicho *mensaje* con lleva la información que se quiere comunicar, empleando un *código*, que es el sistema propio de una comunidad lingüística, mediante un *canal* que corresponde al medio físico o virtual por donde se transmite el mensaje. Los otros elementos son el *referente*, que hace alusión a la realidad lingüística de la que se dice algo y el *contexto*, que está constituido por las circunstancias que coexisten en el plano real al que pertenecen el *emisor* y el *receptor*.

Durante las décadas en las que prevaleció el estructuralismo (1950 – 1980) este modelo fue bastante adecuado porque para el estructuralismo “la lingüística destinada a estudiar los sistemas de reglas que subyacen al habla, por su propia naturaleza, obligará al análisis a tomar en consideración la ase convencional de los fenómenos que investiga y, cuando ésta actúa así, se encontrará con que está ocupándose, como el lingüista, de relaciones, es decir, de estructuras” (Culler, 1976: 40-41). Como puede verse para esta

corriente la actitud del hablante quedaba en segundo plano, así como el hecho que el emisor y el receptor no comparten el mismo código y, sin embargo, pueden comunicarse. Fue hasta la obra de John L. Austin (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*, que se empezó a considerar la intención o la actitud del hablante dentro del proceso comunicativo, con su teoría de los *actos de habla*.

Austin proponía que decir algo es hacer algo; por lo que un *acto de habla* se entiende como la acción que se da con el uso del lenguaje en un contexto determinado.

Cada *acto de habla* posee tres niveles:

Tipo de acto	Definición	Ejemplo
Acto locutivo	Es el acto físico de emitir un enunciado. Se distingue a su vez en tres niveles: 1. Acto fónico: emisión de ciertos ruidos 2. Acto fático: emisión de ciertos términos o palabras, pertenecientes a un <i>vocabulario</i> y, por ende, adecuados a una <i>gramática</i> . 3. Acto rético: acto de usar estos términos o palabras con un cierto sentido o referencia, más o menos definidos.	“No se pueden tomar fotos aquí”
Acto ilocutivo	Es la fuerza o intención que guía al acto locutivo; la manera en que estamos usando la locución: preguntando o respondiendo una pregunta, dando alguna información, formulando una advertencia, etcétera.	Se está prohibiendo una acción en un momento y lugar determinado.
Acto perlocutivo	“Son las consecuencias o efectos sobre los sentimientos o acciones del auditorio o de quien emite la expresión, o de otras personas” (Austin, 1962: 151).	El oyente no realizará la acción que se le prohibió.

En este mismo sentido, Noam Chomsky en sus *Aspects of the theory of Syntaxis* (1965) aborda el término *competencia*, la cual define como el conocimiento que un hablante/oyente posee sobre su lengua; asimismo incluye el término *actuación* para hablar de la realización efectiva de la lengua en una situación concreta.

Años más tarde, Dell Hymes (1964) ahonda en este campo al matizar el concepto de Chomsky y llamarlo *competencia comunicativa*, pues menciona entre los factores que

hacen posible la comunicación lingüística la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito, intención y el resultado obtenidos, así como el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas (Maqueo, 2004: 149).

Ya en 1974, en su obra *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnography Approach*, Hymes escribe:

[The child] acquires the competence as to when to speak, when to not, and as to what to talk about with whom, when, where and in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (277)

En contraposición a los postulados de Hymes, Henry Widdowson (1990) cuestionaba el modelo porque no incluía aspectos de pragmática, tales como implicaturas, inferencias, registro lingüístico del hablante, entonación, acento, emociones, orden de las estructuras, ironías, etcétera.

Aunada a las definiciones anteriores sobre *competencia comunicativa*, encontramos la que contiene el *Marco común europeo de referencia* (MCER) y que, para efectos de esta investigación, servirá de eje central como se ve en la siguiente cita:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo Social Europeo, 2002: 9)

A manera de resumen podemos decir que, para el MCER, las *competencias* son el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que permiten realizar una acción; en

tanto que las *competencias generales* son aquellas que facilitan el uso de la lengua y permean el contexto global de la situación comunicativa, mientras que las *competencias comunicativas* se relacionan directamente con el uso de la lengua en un contexto específico.

Por lo tanto, el MCER considera a la *competencia comunicativa* como la unión de tres subcompetencias: lingüística, sociolingüística y pragmática (Consejo Social Europeo, 2002: 106 – 128).

## 2.1 La competencia lingüística

Esta competencia se refiere al conocimiento de la estructura de la lengua como un sistema complejo, la capacidad para utilizarlo y expresar mensajes significativos, articulados de manera adecuada. Está constituida por las cuatro habilidades básicas de la lengua: comprensión auditiva-*escuchar*, comprensión lectora-*leer*, expresión oral-*hablar* y expresión escrita-*escribir* (Maqueo, 2004: 177).

Evidentemente, la división de una lengua en diversos elementos para su análisis no es una tarea tan sencilla como se nota en el párrafo anterior, ya que toda lengua es un sistema complejo cuyos componentes se relacionan entre sí. Para efectos de ésta y otras investigaciones, el MCER divide la *competencia lingüística* en cinco subcompetencias<sup>15</sup>:

- La competencia léxica
- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica

---

<sup>15</sup> Para los datos de las siguientes secciones de este capítulo me basé en el MCER (Consejo Social Europeo, 2002).

### **2.1.1 La competencia léxica**

La *competencia léxica* es el conocimiento del vocabulario y su adecuada utilización.

Comprende dos tipos de elementos: los léxicos y los gramaticales.

Los elementos léxicos incluyen expresiones hechas, tales como fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas y el régimen semántico, así como el entendimiento de la polisemia de las palabras.

Los elementos gramaticales, por su parte, son las palabras que entran en la categoría de cerradas, como los artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

Por ejemplo: fórmulas fijas como los saludos (buenos días, buenas tardes, buenas noches) o el modismo  *echar una mano*.

### **2.1.2 La competencia gramatical**

El conocimiento del funcionamiento de la lengua y la capacidad de formar oraciones estructuradas es lo que concierne a la *competencia gramatical*.

Este conocimiento de la lengua y su funcionamiento supone la organización de la gramática en elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones. Esta misma organización se ha dividido de manera tradicional en la morfología y la sintaxis de la lengua. La primera es el estudio de la estructura interna de las palabras, las cuales se pueden analizar como morfemas, divididos en raíces y afijos, mientras que la segunda se ocupa del estudio de la organización de las palabras dentro de oraciones, las cuales se analizan, a su vez, con base en la función que cumplen en relación con su contexto oracional.

En este sentido, los profesores e investigadores en el campo de la ELE han puesto un mayor énfasis en esta competencia con relación a las otras, ya que “la lengua se concibe como una precondition para la comunicación, ya sea como una gramática que estructura símbolos verbales o como un código de algún tipo que define entre lo que tiene o no significado” (Maqueo, 2004: 142).

Por ejemplo: la correcta conjugación de verbos irregulares como “tener” (*tengo, tuve, tuviste...*) o la incompatibilidad de los posesivos con los artículos \**la mi escritorio*.

### **2.1.3 La competencia semántica**

La *competencia semántica* se refiere al conocimiento del significado de las palabras, sus denotaciones y los diferentes campos semánticos de manera aislada.

La *semántica léxica* se relaciona con el significado de las palabras en su contexto; es decir, las diferentes connotaciones que dan lugar a la polisemia y dentro de la cual podemos encontrar la sinonimia/la antonimia o la hiponimia/la hiperonimia.

Por su parte, la *semántica pragmática* se refiere al significado de las relaciones lógicas del discurso, tales como la presuposición, la implicación, las inferencias, las ironías, entre otras.

Por ejemplo: la polisemia de la palabra *banco* (entidad financiera o mueble para sentarse) o la connotación negativa en algunos usos del diminutivo “el *abogadito* me dijo que necesitaba otra copia”.

### **2.1.4 La competencia fonológica**

Es el conocimiento de los fonemas y alófonos de una lengua de acuerdo con su aplicación

y la forma en que el hablante los percibe y los reproduce para identificar los rasgos distintivos propios de cada fonema.

Por ejemplo: la distinción de los fonemas /l/, /r/ y /r/ en las palabras *pelo*, *pero* y *perro*.

### **2.1.5 La competencia ortográfica**

En este apartado, el MCER menciona que la *competencia ortográfica* es el conocimiento y la habilidad de escribir las letras en sus modalidades normal y cursiva, las letras mayúsculas y minúsculas; además, la adecuada ortografía de las palabras y los signos de puntuación, siempre que se trate de un sistema de escritura alfabético.

En el caso de la *competencia ortográfica* del japonés se referiría al conocimiento y habilidad de la selección, asociación y reproducción de los diferentes ideogramas y silabarios.

Por ejemplo: en español, el uso de mayúsculas al inicio de oración; en japonés, la correcta escritura para distinguir 人 (HITO, NIN - persona) y 入 (I.RU, NYUU – entrar)

### **2.2 La competencia sociolingüística**

El acto de habla, como se ha mencionado anteriormente, es una actividad en la que intervienen diversos factores, tanto lingüísticos como extralingüísticos (Austin, 1962).

Dentro de los elementos extralingüísticos, debemos considerar el contexto geográfico, temporal, situacional y social del hablante. El conocimiento y la habilidad para adecuar la lengua a estos múltiples factores es la *competencia sociolingüística*.

Algunos ejemplos de estos aspectos son:

a) Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Éstos se refieren a las formas de tratamiento y a los turnos en las conversaciones.

b) Las normas de cortesía. Con base en la idiosincrasia del país donde se encuentre, los hechos o actitudes que denotan cortesía (positiva o negativa) o descortesía.

c) Las expresiones de sabiduría popular; por ejemplo: los refranes, los modismos o las expresiones con carga ideológica.

d) Dialecto y acento. Hace alusión al reconocimiento de rasgos distintivos como la nacionalidad, la clase social, la edad, el género o el grupo profesional. Aquí se incluyen rasgos primarios y secundarios.

Por ejemplo: el uso de *tú* en contextos informales y el uso de *usted* en contextos formales, con desconocidos o con personas de mayor estatus social.

### **2.3 La competencia pragmática**

En el contexto oracional, las relaciones no se dan de forma aislada, ya que el mensaje que el emisor transmite es una composición de oraciones que se organizan con otras, dependiendo de la función que tengan; este conjunto de relaciones lógicas se define como la *competencia pragmática*, la cual se evidencia en tres habilidades: *discursiva*, *funcional* y *organizacional*.

La *competencia discursiva* es la habilidad que tiene el hablante para organizar oraciones en secuencias que produzcan textos coherentes y cohesionados. Esta organización parte del conocimiento de las diferentes macrofunciones (descripción, narración, exposición y argumentación), el tipo de texto, el estilo y registro, la ordenación lógica, así como los turnos de palabra en el caso de la lengua oral.

La *competencia funcional* y la *competencia organizativa* parten de la noción de la lengua como un vehículo de comunicación en el que la interacción de los hablantes depende de las diferentes situaciones comunicativas en las que participen. Por ello, la capacidad de ordenar los mensajes con base en estos esquemas de interacción social adecuados es lo que hace a un usuario competente.

Por ejemplo: la estructura básica de un texto argumentativo que consiste en introducción, tesis y su desarrollo (de manera inductiva o deductiva) y conclusiones.

### 3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL Y EL JAPONÉS

Dada la complejidad que conlleva una descripción estructural completa de las lenguas para el análisis contrastivo, en el presente trabajo solamente registro los contenidos gramaticales correspondientes al nivel A1, porque son la base del aprendizaje de una L2 y a partir de ellos, el profesor puede identificar y entender las diferencias que existen entre la LM y la L2.

Sin embargo, al describir los aspectos morfosintácticos de forma parcial o segmentada, es factible caer en generalizaciones o incorrecciones; por lo tanto, de manera esquemática se presentan los elementos gramaticales que mencionan en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel A1 y se formula la estructura equivalente en japonés<sup>16</sup>. Así mismo se detallan aquellas que presentan características particulares para realizar un análisis más claro, útil y funcional.

En el caso del español, se consideró la norma de la Ciudad de México, por ser ésta entorno a la cual gira mi propuesta didáctica y, por ello, la mayor parte de las descripciones se realizaron con el apoyo de la *Nueva gramática básica de la lengua española* (RAE, 2009) y el *Diccionario básico de lingüística* (Luna, Viguera & Baez, 2005, 2005).

La descripción gramatical del japonés se basó en la *Gramática de uso de la lengua japonesa B1-B2* de Lourdes Porta Fuentes y Junichiro Matsuura (2016). En este caso se consideró la lengua estándar, *hyoojungo*, utilizada en documentos oficiales y los principales medios de comunicación; esto debido a que en Japón existe un gran número

---

<sup>16</sup> Se elegirá la estructura equivalente en japonés de acuerdo con los siguientes aspectos: 1) morfosintácticamente con mayor similitud; 2) que en su semántica tenga el mismo sentido en español y 3) que corresponda a un nivel A1 también en esta lengua.

de variaciones dialectales.

En japonés existen tres formas de expresarse, dependiendo de la cortesía del hablante hacia el oyente: informal, formal y honorífico. Para cada registro existe un tipo de vocabulario y terminaciones verbales diferentes (Fundación Japón Madrid, 2012: 2). Por ello, con relación a los niveles de cortesía, se mencionará únicamente el formal. Para encontrar el equivalente del nivel A1, utilicé el libro *Marugoto A1. Gramática* de la Fundación de Japón Madrid (2012). Además, para la transcripción al alfabeto romano, utilicé el sistema *Hepburn*.

George L. Trager (1942) utilizó por primera vez el término de *lingüística contrastiva* para nombrar a una subdisciplina de la *lingüística aplicada*, cuyo propósito es la realización de las gramáticas descriptivas de dos lenguas para identificar las características conflictivas de ambas y poder predecir las estructuras que presentarían una mayor dificultad a los estudiantes de LE.

Esta misma idea es retomada por dos profesores de la Universidad de Michigan, Charles C. Fries y Robert Lado, quienes entre los años 1945 y 1967 propusieron como respuesta a algunas de las preguntas que planteaba el aprendizaje de una segunda lengua el *análisis contrastivo*, el cual sostiene que “una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (LT) en todos los niveles de sus estructuras, generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta y que, de los resultados, se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno” (Santos, 1993: 16 – 17).

Algunas de las nociones ligadas a la propuesta del análisis contrastivo son la *interferencia* y la *distancia lingüística*; la primera se refiere al fenómeno producido cuando una persona utiliza un rasgo (ya sea fonético, morfológico, sintáctico o léxico) característico de su LM en la L2; mientras que la segunda consiste en el grado de

diferencias que se encuentran entre las dos lenguas, pues la hipótesis indica que, a mayor distancia lingüística, mayor será la dificultad de aprendizaje.

Por todo lo anterior, el procedimiento para la realización del análisis contrastivo es el siguiente:

- a) descripción estructural de L1 y L2;
- b) comparación y cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción (Santos, 1993: 34)

En el origen del análisis contrastivo se sugirió que la causa de los errores en el aprendizaje de una L2 era únicamente la interferencia lingüística, por lo que este tipo de análisis tenía como meta su erradicación. Sin embargo, se tuvo una concepción diferente del error, estas nuevas ideas desprestigiaron al análisis contrastivo y llevaron a la propuesta de nuevos métodos como el análisis de errores (Corder, 1967 y 1981). Considero que no se deben hacer a un lado las aplicaciones pedagógicas que tiene el análisis contrastivo, siempre y cuando se vea como una herramienta en la predicción y diagnóstico de las posibles dificultades que los estudiantes tienen al estar aprendiendo una L2, y no como un remedio ante un proceso tan complejo como lo es la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

### **3.1 Breve descripción del origen del español y el japonés.**

En este caso, el análisis contrastivo se realizará entre el español y el japonés en su nivel A1, en el entendido que el japonés es la L1 o LM, y el español la L2 o LE, debido a que en ese nivel enfoqué mi corpus de investigación.

Recordemos que el español surgió de la evolución del latín vulgar. Tal y como lo

conocemos tardó alrededor de siete siglos en conformarse<sup>17</sup>. Los primeros textos que se han encontrado en español son documentos en latín con algunas glosas en lengua romance, dichos documentos recibieron el nombre de “Glosas Emilianenses” del Monasterio de San Miguel y “Glosas Silenses” del Monasterio de Silos (Alatorre, 1979). Ya en el siglo XI, Castilla se tornó el centro social y cultural de la península Ibérica, por ello el castellano se impuso como el más importante, lo que trajo como consecuencia que se asignara como lengua oficial del Imperio. Desde ese mismo siglo, se tiene conocimiento de otra importante variante del español, el *andaluz*, con características fonológicas y léxicas propias que lo diferenciaban del castellano. En el siglo XIV, debido a cuestiones políticas y sociales, la norma andaluza llegó al continente americano con la colonización por parte del Imperio Español, por lo que esta variante es la que cuenta con un mayor número de hablantes, incluso hoy en día<sup>18</sup>.

Actualmente el español es la segunda lengua en el mundo por número de hablantes, con alrededor de 480 millones de nativo hablantes. Es lengua oficial, nacional o general en 21 países. México es el país con mayor número de hispanohablantes al tener una población de aproximadamente 124 millones de personas, de las cuales el 96.80% son hablantes nativos del español (Instituto Cervantes, 2018: 6).

Por otro lado, el japonés es una lengua que hablan alrededor de 127 millones de personas. La mayor concentración se encuentra en Japón, el país donde es el idioma oficial; sin embargo, actualmente cada vez más personas de todo el mundo lo están aprendiendo. De hecho, se encuentra dentro de las diez lenguas con mayor número de hablantes en el mundo (Porta & Matsuura, 2016: 17).

No se sabe a ciencia cierta su origen; por su sintaxis, se le ha relacionado con las

---

<sup>17</sup> Hago esta aseveración considerando desde romances medievales como *El Cantar de mio Cid* hasta los textos del neoclásico.

<sup>18</sup> El tema del *andalucismo de América* ha sido discutido sin una conclusión evidente, por lo que se considera sólo una teoría dentro de varias posibles (Guitarte, 1985: 168).

lenguas altaicas; asimismo, debido a similitudes léxicas, con las tibetano-birmanas y las autoasiáticas. Sin embargo, sin mayores bases, hoy en día se le considera como una lengua aislada (Yamada, 2010: 609).

De manera general se le relaciona con el chino, pero no existe ninguna correspondencia en su morfosintaxis o fonética. Hace mil años, “el japonés tomó el sistema de escritura picto-ideográfico; y parte del vocabulario moderno son préstamos y cultismos del chino clásico” (Porta & Matsuura, 2016: 17). Su escritura consiste en alrededor de 2000 ideogramas chinos adaptados, *kanji*, y dos silabarios fonéticos, *hiragana* y *katakana*; además, no existe separación de palabras.

### **3.2 Categorías gramaticales**

Como se mencionó en el Capítulo 2.1.2, la competencia gramatical comprende el estudio tanto de la morfología como de la sintaxis; de aquí que las categorías gramaticales son conjuntos de palabras que se pueden clasificar de acuerdo con la forma y función que tienen dentro la oración. Una primera distinción en español atiende al género y al número, de acuerdo con este rasgo, hay palabras *variables* (sustantivo, artículo, adjetivo, verbo, pronombre, cuantificadores, demostrativos y posesivos) e *invariables* (adverbio, conjunción y preposición)

De manera más específica, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia* (Instituto Cervantes, 2006) enumera las siguientes categorías del español: el sustantivo, el adjetivo, el artículo, los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, el pronombre, el adverbio y el verbo. Esta clasificación será la que se tome en cuenta en el presente trabajo. Sin embargo, de acuerdo con la RAE y otros autores, la manera de organizarlas puede ser diferente. Por ejemplo, en *Nueva gramática básica de la lengua*

*española*, la RAE (2009) incluye la categoría de determinantes, en la que abarca algunos demostrativos, adjetivos, pronombres, adverbios y posesivos.

Por su parte, en el japonés las categorías son el sustantivo, el pronombre, el adjetivo, el verbo, el adverbio, la conjunción y la partícula (Porta et al., 2016).

En este caso, es importante señalar la postura de Tokiyo Tanaka, quien sugiere que "no hay términos gramaticales que tengan funciones similares a la 'conjunción' en español" (2005: 1)<sup>19</sup>.

Para continuar con la descripción del japonés, es importante hacer notar que es una lengua aglutinante desde un punto de vista morfológico; es decir, la unión de elementos con sentido propio que se utiliza para marcar relaciones gramaticales o la creación de palabras.

A continuación, se presentan los organizadores gráficos que contienen las descripciones que se tratan a lo largo de los párrafos anteriores:

---

<sup>19</sup> Para efectos de este estudio, me identifico con la postura de Porta et al.

*Tabla 3. Categorías gramaticales del español.*

<b>Tipo de palabra</b>	<b>Clasificación</b>	<b>Localización</b>	<b>Función</b>	<b>Ejemplos</b>
1. Sustantivo (Variable) <sup>20</sup>	PROPIOS – Antropónimos y topónimos: Arturo, Alicia, Canadá, Nezahualcóyotl COMUNES: Papalote, madera, vaca...	Después de un artículo o acompañado de un adjetivo.	Sujeto Objeto directo Objeto indirecto Predicativo Vocativo	Ramón canta en una banda. Toño va a comer tacos. Le regaló una pintura a su novia. Tu prima es maestra. María, ve a la cocina.
2. Adjetivo <sup>21</sup> (Variable)	CALIFICATIVOS: Creativo, colorido, inteligente... GENTILICIOS: mexicana, japonés, poblano...	Antes o después de un sustantivo. Posición adnominal en adjetivos especificativos o restrictivos. Incompatibilidad con posesivos.	Modificar al sustantivo en género y número.  Función de complemento del nombre y de atributo.	La estudiante japonesa aprobó el examen. El bote es verde.
3. Artículo (Variable)	DEFINIDOS: El, la, los, las INDEFINIDOS: Un, una, unos, unas	Siempre antes de un sustantivo. Ausencia con nombre propio de persona. Imposibilidad de aparición del artículo definido con posesivos y demostrativos. Prenominales.	Modificar al sustantivo en género y número.	El libro, los pinceles, una aguja, unas palomas. Me gusta el chocolate.

<sup>20</sup> La variabilidad de las categorías gramaticales en español se presenta en el género y número.

<sup>21</sup> El Instituto Cervantes clasifica a los adjetivos demostrativos, posesivos y numerales como categorías aparte.

		Obligatorio el artículo definido en construcciones con el verbo <i>gustar</i> . Incompatibilidad del artículo definido con el verbo <i>haber</i> y <i>saber</i> . Incompatibilidad del artículo indefinido con demostrativos, numerales e indefinidos.		
4. Demostrativos (Variable)	DETERMINANTES Y PRONOMBRES: Este, esta, estos, estas, ese, esa, esos, esas, aquel, aquella, aquellos, aquellas  NEUTROS: Esto, eso, aquello	Delante del sustantivo Incompatibilidad con el artículo.	Complemento déctico espacial del sustantivo.	Este petirrojo, esa mirada, aquellos perros, ¿Qué es eso?
5. Posesivos (Variable)	ÁTONOS: mi, mis, tu, tus, su, sus, nuestro/a, nuestros/as TÓNICOS: mío/a/os/as, tuyo/a/os/as, suyo/a/os/as, nuestro/a/os/as	Antes del sustantivo en la forma átona. Incapacidad de aparecer solo en formas átonas. Incompatibilidad con adjetivos y con artículos en formas átonas. Incompatibilidad con el verbo <i>haber</i> .	Determinante. Adjetivo. Pronombre.	Mi gato es amoroso. La promesa suya fue importante. ¿Es nuestra?
6. Cuantificadores (Variable)	CUANTIFICADORES PROPIOS: Numerales (cardinales y ordinales) y no universales (afirmativos) CUANTIFICADORES	Su localización depende de la función que representen en la oración.	Adjetivos. Pronombres. Adverbios	Hay cinco manzanas. Vinieron quince. También me gusta el chocolate.

	FOCALES O PRESUPOSICIONALES: Incluyentes (también, tampoco)			
7. Pronombre (Variable)	PERSONALES: Yo, tú, él ... OBJETO DIRECTO: Lo, los, la, las OBJETO INDIRECTO: Le, les, se	En lugar de un sustantivo. ENCLÍTICOS: Se une al verbo precedente formando una sola palabra. PROCLÍTICOS: Van antes del verbo sin formar una sola palabra.	Sujeto Objeto directo Objeto indirecto	Él mandó una carta a su madre. Juan la mandó a su madre. Juan le mandó una carta. Juan se la mandó.
8. Adverbio (Invariable)	MODO TIEMPO LUGAR DUDA CANTIDAD AFIRMACIÓN NEGACIÓN	Adverbios relativos o interrogativos en posición inicial, seguido de verbo o aislado.	Complemento de un adjetivo, verbo u otro adverbio. CONJUNTIVOS: entonces, también, tampoco RELATIVOS O INTERROGATIVOS: dónde, cómo, por qué	Ella vive felizmente en la ciudad. También él es feliz. ¿Por qué no fuiste?
9. Preposición (Invariable)	TIEMPO, LUGAR, MODO A, ante, bajo, con, de, desde ...	En cualquier lugar de la oración.	Introducir complementos.	Vamos a Michoacán. El panda del zoológico está arriba del árbol.
10. Conjunción (Invariable)	COPULATIVAS: Y, e, ni ADVERSATIVAS: Pero, mas, DISYUNTIVAS: O DISTRIBUTIVAS: Uno... otro...	En cualquier lugar de la oración.	Unir categorías gramaticales u oraciones.	Me gustan los perros y gatos. ¿Quieres pizza o hamburguesa Me gustan las mascotas, pero más los perros.

Tabla 4. Categorías gramaticales del japonés.

Tipo de palabra	Clasificación	Localización	Función	Ejemplos
1. Sustantivo	<p>PROPIOS – Antropónimos y topónimos: Keiko, Hiroshi, Itaria (Italia), Tokyō</p> <p>COMUNES: HON (libro), JIDENSHA (bicicleta), TEBURU (mesa)</p> <p>*Dentro de los adjetivos comunes también se encuentran los GENTILICIOS: MEKISHIKOJIN (mexicano/a), NIHONJIN (japonés/a)</p>	Después de un adjetivo o determinante.	Sujeto Objeto directo Objeto indirecto Predicativo Vocativo	<p><i>INU WA CHAIRO DESU</i> (El perro es café).</p> <p><i>TAMAGO WO TEBAMASHITA</i> (Comí huevo).</p> <p><i>KOIBITO WA WATASHI NI CHOKOREETO WO KUREMASHITA</i> (Recibí un chocolate de mi novio).</p> <p><i>ANATA NO TOMODACHI WA ISHA DESU</i> (Tu amigo/a es doctor/a).</p> <p><i>TARŌ-KUN, MATTE!</i> (¡Tarō, espera!)</p>
2. Adjetivo	<p>ADJETIVOS I: OMOSHIROI (interesante), TANOSHII (divertido), CHISAI (pequeño)</p> <p>ADJETIVOS NA: KIREI [NA] (hermoso, limpio), SHIZUKA [NA] (tranquilo), NIGIYAKA [NA] (concurrido, animado)</p>	Antes de un sustantivo.	Función de complemento del nombre y de atributo.	<p><i>AKAI HON WA WATASHI NO DESU</i> (El libro rojo es mío).</p> <p><i>SONO EIGA WA TANOSHII DESU</i> (Esa película es divertida).</p> <p><i>ANATA WA SHIZUKA NA TOSHI NI SUNDE IMASU</i> (Vives en una ciudad tranquila).</p> <p><i>IMA, ICHIBA WA NIGIYAKA DESU</i> (Ahora la plaza está concurrida)</p>
3. Artículo	No existe el artículo en japonés.			

4. Demostrativos	DETERMINANTES: KONO (este, esta), SONO (ese, esa), ANO (aquel, aquella) PRONOMBRES: KORE (este, esta), SORE (ese, esa), ARE (aquel, aquella) <sup>22</sup>	Los determinantes, antes del sustantivo.  Los pronombres, seguidos por partícula.	Complemento déictico espacial del sustantivo.	<i>KONO BEDDO</i> (esta cama), <i>ANO E</i> (aquel dibujo), <i>SORE WA ZASSHI DESU</i> (Esa es una revista)
5. Posesivos	No existen los posesivos en japonés. La forma de expresar posesión o parentesco es por medio de la partícula NO; Entidad poseedora + NO + entidad poseída			ANATA NO NOOTO (tu cuaderno), KARE NO KOIBITO (su novia)
6. Cuantificadores	CIFRAS: CANTIDADES - SUFIJOS NUMERALES: NÚMEROS ORDINALES.	Los numerales que modifican al sustantivo van después de éste unido por la partícula NO.  Los numerales que modifican al predicado dependen de la función de la palabra a la que modifican	Complemento de un adjetivo, verbo u otro adverbio.	<i>NI BAN ME NO HIKIDASHI</i> (segundo cajón) <i>TSUKUE NO UE NI ZASSHI GA NI SATSU ARIMASU</i> (Arriba del escritorio hay dos revistas) <i>WATASHI WA GUADARAHARA NI SAN SHUŪ KAN IMASHITA</i> (Estuve tres semanas en Guadalajara), <i>AKANE SAN WA SHIKEN DE ICHI BAN DESHITA</i> (Akane fue la primera en el examen)
7. Pronombre	PERSONALES: WATASHI (yo) WATASHITACHI (nosotros/as), ANATA (tú), KARE (él)... INDICATIVOS O DEMOSTRATIVOS: KORE (este), KOKO (aquí),	En lugar de un sustantivo o ad	Sujeto Objeto directo Objeto indirecto	<i>KARE WA MEKISHIKOJIN DESU</i> (Él es mexicano), <i>KOKO WA SAMUI DESU</i> (Aquí hace frío). <i>PURESENTO WA DARE NI AGEMASHITAKA</i> (¿A quién le diste el regalo?)

<sup>22</sup> “Los demostrativos japoneses no tienen flexión de género masculino y femenino. En cuanto al número, hay pocas formas plurales [determinantes: KORERA NO, SORERA NO, ARERA NO; pronombres: KORERA, SORERA, ARERA] y su uso no es tan frecuente como el de las formas singulares” (Porta Fuentes & Matsuura, 2016: 114)

	KOCHIRA (hacia aquí, por aquí) ...			
8. Adverbio	GENUINOS (modo, grado o cantidad): HAKKIRI (claramente), SUKOSHI (poco), TABUN (quizá) DERIVADOS (formas derivadas de adjetivos): HAYAKU (rápidamente) SHINSETSU NI (amablemente)	Precede al adjetivo, verbo u otro adverbio que modifica. En caso del adjetivo o del adverbio va justo adelante; con verbos puede haber otra palabra entre el adverbio y el verbo.	Complemento de un adjetivo, verbo u otro adverbio.	KANOJŌ WA <i>TOTEMO</i> SHINSETSU DESU (Ella es muy amable). <i>TABUN</i> IKU DESHŌ (Quizá vaya). <i>SHIZUKA NI</i> BENKYŌ SHINASAI (Estudie silenciosamente).
9. Preposición	No existen las preposiciones en japonés.			
10. Conjunción	COPULATIVAS: SOSHITE (y) ADVERSATIVAS: DEMO (pero) DISYUNTIVAS: MATA WA (o)	En cualquier lugar de la oración.	Unir categorías gramaticales u oraciones.	HON WO YOMU KOTO GA SUKI DESU. SOSHITE EIGA WO MIRU KOTO GA SUKI DESU (Me gusta leer libros y me gusta ver películas). IKITAI DESU. DEMO AME GA FUTTE IMASU (Quiero ir, pero está lloviendo).

Tabla 5. Categoría gramatical exclusiva del japonés

Tipo de palabra	Clasificación	Localización	Función	Ejemplos
1. Partícula	WA, GA, O, DE, NI, E, KARA, YORI, MADE, TO, YA, NO, MO, DAKE, SHIIKA.  PARTÍCULAS FINALES: KA, NE, YO.	Después del elemento al que le asignan su función sintáctica.	Señalar la función sintáctica o la relación de los elementos dentro de la frase: Sujeto, OD, OI, tema, énfasis, movimiento, tiempo, etcétera.	KYŌ WA AME GA FUTTE IMASU. (Hoy está lloviendo) GAKKŌ E IKIMASHITA (Fui a la escuela). KIREI DESU NE. (Es bonito, ¿verdad?)

Tabla 6. El verbo en español. Tipos de verbos

a) Por su flexión o conjugación		
Los verbos se clasifican de acuerdo con las tres terminaciones del infinitivo <b>-ar, -er, -ir</b> .		
REGULARES No presentan variación en la raíz y siguen la desinencia de los modelos <i>amar, comer o vivir</i> .	IRREGULARES No siguen a los modelos establecidos ya que presentan variación en su raíz o desinencia.	
b) Por su significado		
Tipo de verbo	Definición	Ejemplo
Copulativos: <i>ser y estar</i> .	No aportan significado pleno, sino que sirven sólo para unir al sujeto y predicado.	La doctora <i>es</i> alta y morena.
Transitivos	Requieren la presencia de un agente (el que realiza la acción) y un paciente (el que la recibe).	Mi sobrino <i>desayunó</i> cereal con leche.
Intransitivos	Requiere la presencia de un agente, más no de un paciente.	Mi prima <i>corre</i> en el parque todas las mañanas.
Impersonales: <i>haber</i> .	No tienen un sujeto determinado. Se conjugan en la tercera persona del singular.	Ayer <i>llovió</i> toda la tarde.



había vivido... Antepospretérito: habría cantado... habría bebido... habría vivido...		
--	--	--

**Tabla 8. El verbo en japonés. Tipos de verbos**

<b>a) Por su flexión o conjugación</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Terminación de la forma diccionario</b>	<b>Ejemplos</b>
PRIMER GRUPO (GODAN)	-U, -KU, -GU, -SU, -TSU, -NU, -BU, -MU, -RU	KAU (comprar), HANASU (hablar), ASOBU (jugar)
SEGUNDO GRUPO (ICHIDAN)	-ERU, -IRU	TABERU (comer), MIRU (mirar), OKIRU (despertarse)
TERCER GRUPO (Verbos irregulares)	SURU (hacer) y (KURU), incluyendo a los verbos compuestos con éstos.	BENKYŌ SURU (estudiar, lit. hacer estudio), TSURETE KURU (llevarse a alguien)
<b>b) Por su significado</b>		
<b>Tipo de verbo</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
Copulativos	No aportan significado pleno, sino que sirven sólo para unir al sujeto y predicado.	MISHIMA-SAN WA KASHIKOI <i>DESU</i> (El Sr. Mishima es inteligente).
Transitivos	Requieren la presencia de un agente (el que realiza la acción) y un paciente (el que la recibe).	DOA WO <i>AKETE</i> KUDASAI (Abre la puerta por favor).
Intransitivos	La acción se produce sin un agente directo.	NETSU WA <i>AGATTE</i> IMASU (La fiebre está subiendo).

Tabla 9. El verbo en japonés. Modos y tiempos verbales.

Forma	Tiempo	Ejemplo
Forma -MASU	PRESENTE AFIRMATIVO: -MASU PRESENTE NEGATIVO: -MASHITA PASADO AFIRMATIVO: -MASEN PASADO NEGATIVO: -MASENDESHITA	KEIKO-SAN WA HAYAKU <i>OKIMASU</i> (Keiko <i>se despierta</i> temprano) KEIKO-SAN WA HAYAKU <i>OKIMASHITA</i> (Keiko <i>se despertó</i> temprano) KEIKO-SAN WA HAYAKU <i>OKIMASEN</i> (Keiko <i>no se despierta</i> temprano) KEIKO-SAN WA HAYAKU <i>OKIMASENDESHITA</i> (Keiko <i>no se</i> <i>despertó temprano</i> )
Forma diccionario, conjuntivo, -TAI, -NAI, -TE, -TARA, -NARI, -BA, potencial, pasivo, causativo, causativo-pasivo, volitivo, imperativo... (Bunt: 2003)	*Debido a la complejidad de la clasificación de los verbos en japonés y para fines de este trabajo, no los detallaré. (Ver Anexo).	

### 3.2.1 El sustantivo<sup>23</sup>

A partir de esta categoría inicio el análisis contrastivo. Lo desarrollo a lo largo de los párrafos a partir de la esquematización anterior en las tablas correspondientes.

El sustantivo es una clase de palabra que se caracteriza semánticamente por denominar “seres o entidades: individuos, grupos, materias, cualidades o sentimientos, sucesos o eventos, relaciones, lugares, tiempos y otras muchas nociones similares” (RAE, 2009: 61) y se clasifican en propios y comunes.

Con relación a la sintaxis, en español, el sustantivo puede tener la función de sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial, complemento agente, complemento de régimen prepositivo, complemento adnominal y predicativo<sup>24</sup>.

Los sustantivos propios se asignan a personas (*antropónimos*), lugares (*topónimos*), títulos de obras artísticas, recintos culturales, marcas, etcétera. Por su parte, los sustantivos comunes se refieren a seres de un conjunto sin tomar en cuenta sus particularidades

Los *antropónimos*, nombres o apellidos de personas, se caracterizan en español por no tener artículo. Asimismo, en español existen algunos fenómenos como los hipocorísticos o diminutivos, en los que los nombres poseen modificaciones para demostrar una relación de afecto o familiaridad. Por ejemplo, *Lalo* es el hipocorístico de *Eduardo*.

Por su parte, en japonés existen sufijos que sirven como *forma de tratamiento*, pero dentro de ellos hay dos que podrían ser el equivalente semántico de los hipocorísticos y diminutivos, ya que expresan una relación familiar o de afecto: -CHAN, que se agrega

---

<sup>23</sup> Ver Tablas 3 y 4.

<sup>24</sup> De estas funciones, solamente abordé aquellas que corresponden al nivel A1.

después de nombres de mujeres y niños pequeños, y -KUN para hombres, de manera informal (Fundación Japón, 2012: 15).

Los *topónimos* son nombres de lugares que tampoco llevan artículo, con excepción de algunos países que lo poseen por ser su nombre oficial, como *El Salvador*. Este último país, al llevar el artículo en su nombre oficial, pasa al japonés en una sola palabra: *ERUSARUBADORU*.

Dentro de los sustantivos propios también se estudian las *formas de tratamiento*, que se definen como “las variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor [...] Se incluyen también entre ellas los grupos nominales usados para dirigirse a algún destinatario” (RAE, 2010: 321). En español, dentro de estos grupos nominales se encuentran: *señor/señora/señorita* o *don/doña*, los cuales se anteponen al nombre o al apellido para indicar una designación respetuosa.

Por su parte, en japonés las formas de tratamiento se integran mediante la colocación del postnominal: -SAN, después del apellido de manera formal; -CHAN y -KUN, para un trato familiar; y -SAMA, hacia personas con una jerarquía mayor.

Los nombres de periodos temporales entran en la categoría de sustantivos comunes en español: *mediodía, tarde, noche*, mientras que, en japonés, algunos sustantivos tienen un valor adverbial que puede ser de lugar, como el equivalente a *arriba, debajo, delante, detrás* o de tiempo, por ejemplo las horas, los días y los meses.

En español la morfología se caracteriza por el género y el número, así como por los procesos de derivación y composición; este fenómeno lingüístico que no existe en japonés.

El género de los sustantivos (masculino o femenino) es una propiedad gramatical inherente a todos los nombres, se refieran a seres sexuados o no. Su principal propiedad

es marcar la concordancia entre el sustantivo y sus modificadores.

“Aunque un alto porcentaje de sustantivos que terminan en -a son femeninos y en -o masculinos, esta regla no se puede generalizar” (Muñoz-Basols, Moreno, Taboada & Lacorte, 1960: 150); sin embargo, en clases de ELE es común enseñar en un primer momento esto como norma general. Las palabras terminadas en una vocal diferente o en consonante pueden ser masculinas y femeninas. Además, hay palabras en femenino que terminan en -o porque la palabra procede de una abreviación, por ejemplo, *la foto* (*fotografía*). Por último, existen sustantivos llamados heterónimos, en su mayoría referidos a seres animados, que cambian el vocablo entre el femenino y el masculino, por ejemplo: *padre* y *madre*. Estos sustantivos son los únicos que tienen su correspondiente en japonés.

El número, por su parte, es la propiedad gramatical en español que divide a los sustantivos en singular o plural; entendiendo el primero como “uno” y el segundo como “más de uno”. La marca de pluralidad se forma agregando una -s a los nombres que terminan en vocal, y -es a los terminados en consonante o a los monosílabos que tienen una acentuación aguda. Aunque existen sustantivos terminados en -s en los que no varía la forma del singular y plural, estos no corresponden al nivel A1. En japonés no existe dicha marca.

### **3.2.2 El adjetivo<sup>25</sup>**

El adjetivo cumple la función sintáctica de modificador del sustantivo, aunque también puede ser un atributo. Su significado refiere “cualidades, propiedades, tipos y relaciones, pero también cantidades, referencias de tiempo o de lugar, entre otras nociones” (RAE,

---

<sup>25</sup> Ver Tablas 3 y 4.

2009: 69).

En español, los adjetivos, aceptan procesos de derivación y composición; pero, a diferencia del sustantivo, el género y número no son inherentes, sino que aparecen con la única finalidad de concordar con el nombre.

Dentro de su clasificación están los adjetivos calificativos, los cuales describen al sustantivo por medio de cualidades o características; una de sus particularidades es que son incompatibles con los posesivos; mientras que los adjetivos relacionales aportan información que sirve para catalogar semánticamente a los nombres, esto es similar a la fórmula “un tipo de”. En el nivel A1 se estudian los gentilicios, adjetivos que denotan la nacionalidad de una persona.

Con relación al género y número de los adjetivos, se siguen las mismas marcas que se mencionaron en el sustantivo.

La posición de los adjetivos especificativos o restrictivos, es decir, aquellos que sirven para delimitar al conjunto de seres al que se refiere el sustantivo, es postnominal.

Acerca de los grados del adjetivo, este puede ser: positivo, cuando no lleva modificadores y expresa una característica de forma neutra; o superlativo, cuando indica un nivel muy elevado de dicha característica. El superlativo puede manifestarse por medio del adverbio *muy* entre el sustantivo y el adjetivo<sup>26</sup>.

Los adjetivos en japonés tienen dos funciones principales: clasificar al sustantivo<sup>27</sup> describiendo una cualidad de éste (por ejemplo, OISHII [*delicioso*], OMOSHIROI [*interesante*]; o describir una sensación, cualidad o sentimiento (por ejemplo, SUKI

---

<sup>26</sup> El superlativo también puede formarse con la flexión *-ísimo*; sin embargo, esta forma no se estudia en el nivel A1.

<sup>27</sup> En japonés, ninguna categoría gramatical determina al sustantivo, sino que más bien lo clasifican. Sin embargo, en ocasiones se asume la función como equivalente para una explicación más fácil ante estudiantes que aprenden una lengua extranjera (LE)

[*gustar*], KOWAI [*dar miedo*], ITAI [*doler*)]<sup>28</sup>.

Los adjetivos en japonés se clasifican en dos tipos: adjetivos -I, que poseen sus propias conjugaciones para indicar si son afirmativos/negativos y si el tiempo es presente o pasado, por lo que morfológicamente son muy parecidos a los verbos; y los adjetivos -NA (también se llaman adjetivos-verbos), porque su conjugación necesita al verbo DEARU [verbo *ser*].

Los adjetivos -I tienen este nombre porque siempre terminan con esta vocal en su forma del presente afirmativo, la cual cambia a -KUNAI cuando es negativa. Su estructura en el nivel formal es: *Adjetivo -I + Sustantivo + DEARU [ser]*. Por ejemplo: OMOSHIROI HON DESU [*Es un libro interesante*].

Los adjetivos -NA pueden terminar en cualquier sílaba, incluso en -I. Cuando se coloca como modificador del sustantivo se le agrega la partícula NA; es decir, *Adjetivo -NA + NA + Sustantivo + DEARU [ser]*; por ejemplo: SHIZUKA NA TOKORO DESU [*Es un lugar tranquilo*]. Para ambos tipos de adjetivo, si cumple una función atributiva, la estructura es: KONO TOKORO WA SHIZUKA DESU [*Este lugar es tranquilo*].

Las nacionalidades, al contrario del español, no son adjetivos, sino sustantivos.

Para indicar el grado o intensidad, al adjetivo se le pueden anteponer adverbios y la forma del adjetivo puede ser afirmativa o negativa.

TOTEMO y SUKOSHI se usan oraciones afirmativas, el primero significa “muy” y el segundo, “un poco”. AMARI y ZENZEN se usan en oraciones negativas con el sentido de “no muy” y “nada”.

---

<sup>28</sup> Una de las principales características de esos adjetivos es que se usan para hablar de uno mismo, cuando se refieren a otra persona se usa el verbo equivalente.

### 3.2.3 El artículo<sup>29</sup>

El artículo es una categoría que no existe en japonés. En español es un determinante y sirve para modificar al sustantivo. Se clasifica en definido e indefinido. Los artículos definidos son *el, la, los, las*, y cuando *el* aparece posterior a la preposición *de* forma la contracción *del*, y *al* con la preposición *a*.

Algunas de las normas que posee el artículo definido es su incompatibilidad con los nombres propios de persona<sup>30</sup>, con posesivos, con algunos determinantes y con los verbos *haber* y *saber* conjugados. Por el contrario, es compatible con el verbo *estar* y tiene un uso obligatorio con el verbo *gustar*.

Los artículos indefinidos son *un, una, unos y unas* y se utiliza para mencionar elementos que no se conocen previamente o que no son identificables. Estos artículos son incompatibles con los nombres propios y con los adjetivos demostrativos, numerales e indefinidos.

Finalmente, la ausencia de cualquiera de estos artículos se utiliza para denotar algo inespecífico, por ejemplo, en las construcciones impersonales con el verbo *haber*.

### 3.2.4 Los demostrativos<sup>31</sup>

Esta clase de palabras está formada por un grupo de determinantes, pronombres y adverbios. Su función es señalar la distancia espacial o temporal entre el hablante y el oyente, por lo que dependen del contexto.

En español, los demostrativos espaciales que sirven como modificadores del

---

<sup>29</sup> Ver Tablas 3 y 4.

<sup>30</sup> No olvidemos que en Europa carece de marcador despectivo el uso del artículo antepuesto al sustantivo propio.

<sup>31</sup> Ver Tablas 3 y 4.

sustantivo son *este/esta/estos/estas* porque señalan la cercanía con el hablante; *ese/esa/esos/esas* indican la cercanía con el oyente y *aquel/aquella/aquellos/aquellas* para denotar la lejanía con ambos (RAE, 2009: 108). Su posición es inicial con verbos copulativos o delante del sustantivo y tiene incompatibilidad con el artículo.

Por otro lado, los demostrativos *esto/eso/aquello* con valor neutro (ni masculino ni femenino) se utilizan como referentes de un objeto desconocido y carecen de variación numérica.

Las estructuras equivalentes en japonés pueden designar objetos, conceptos, lugares o direcciones. Pueden ser de dos tipos: las que no necesitan la presencia de un sustantivo y las que se colocan siempre delante de ellos. Sus formas son KORE/KONO que indica cercanía con el hablante; SORE/SONO, cercanía con el oyente; y ARE/ANO, lejanía con ambos. No tienen flexión de género, y aunque existe la flexión de número, su uso es infrecuente.

### 3.2.5 Los posesivos<sup>32</sup>

En español, los posesivos son adjetivos y determinantes que sirven para indicar una relación de pertenencia o posesión entre la persona gramatical y un sustantivo. Cabe mencionar que se puede distinguir el número, tanto de poseedores como de posesiones. Pueden ser *átonos*, cuando se anteponen al nombre, o *tónicos*, cuando lo posponen o aparecen en otra posición.

Los posesivos átonos son: *mi/mis*, *tu/tus*, *su/sus* y *nuestro/-a/-os/-as*. Nótese que según el tratamiento y el contexto, la segunda persona discursiva tiene dos formas: *tu/tus* - *su/sus*. Además, las formas *su/sus* coinciden en diferentes personas discursivas y

---

<sup>32</sup> Ver Tablas 3 y 4.

dependen de su relación con el número de poseedores.

En las clases de nivel A1 no se revisa la forma *cuyo/-a/-os/-as*, y en caso de que el alumno de español como L2 realizara sus estudios en la Ciudad de México, sería importante hacerle notar que este uso no es habitual en lengua hablada; es más frecuente en lengua escrita<sup>33</sup>.

Con relación a su sintaxis, como se mencionó, los posesivos átonos anteceden al sustantivo, pero muestran incompatibilidad para aparecer solos, con adjetivos o artículos y con el verbo *haber*.

La posesión en japonés se expresa uniendo al poseedor y el objeto poseído por medio de la partícula *NO*; es decir: *Entidad poseedora + NO + entidad poseída + DEARU [ser]*. Por ejemplo: *WATASHI NO HON DESU*, literalmente *Es el libro de mí = Mi libro*.

También se puede omitir el objeto, lo cual equivaldría a un pronombre en español: *Persona + NO + DEARU [ser]*; por ejemplo: *WATASHI NO DESU*, traducido literalmente como *Es de mí = Es mío*.

### 3.2.6 Los cuantificadores<sup>34</sup>

Los cuantificadores son palabras que semánticamente expresan cantidad y abarcan, en español, un gran número de categorías gramaticales, como sustantivos, adjetivos, determinantes, pronombres y adverbios. Su clasificación más importante es en numerales o no numerales, depende si indican una cantidad exacta o imprecisa.

Los cuantificadores numerales pueden ser a su vez cardinales, ordinales, fraccionarios o multiplicativos.

---

<sup>33</sup> Los posesivos *vuestro/-a/-os/-as* sólo se mencionan como una forma no propia de la norma mexicana.

<sup>34</sup> Ver Tablas 3 y 4.

Los números cardinales manifiestan la medida numérica de un conjunto de objetos o seres y su forma tiene como base los números naturales; no tienen flexión de número, y solamente el *uno* y sus derivados poseen flexión de género.

Por su parte, los números ordinales expresan el lugar que ocupa el objeto o ser en una serie; poseen flexión tanto de género como de número.

Los cuantificadores no numerales, como se dijo, denotan una cantidad imprecisa. Los que se estudian en el nivel A1 son los afirmativos, que expresan una cantidad que puede ser superior o inferior con relación a lo habitual o esperado; por ejemplo: *mucho*, *bastante* y *poco*. Algunos tienen variación de género y número; otros sólo de número o sólo de género; y algunos más tienen una forma única.

Dentro de la clasificación de cuantificadores también se incluyen los llamados cuantificadores focales o presuposicionales, los cuales “solamente presuponen una cantidad sin cuantificar nada” (Lankriet, 2013: 6). Dentro de este grupo están las expresiones *también* y *tampoco* porque “la existencia de los otros elementos no se deduce directamente de la oración, sino que el cuantificador implica una presuposición de la que desprende la existencia de otros individuos” (Lankriet, 2013: 6).

En japonés, los numerales son toda una categoría gramatical llamada clasificadores. Éstos se dividen en cardinales y ordinales.

Los números cardinales se clasifican a su vez en cifras y cantidades. Las cifras se pueden escribir tanto en números arábigos como en *kanji*. Para leer las cifras los números se dividen en grupos de cuatro desde las unidades.

Las cantidades se expresan con una cifra más un sufijo numeral pospuesto. Los sufijos numerales cambian con base en el tipo de objeto o ser al que se refiera: personas, objetos planos, máquinas, objetos alargados, animales pequeños, pisos, objetos encuadernados, entre otros. Aunque también existen contadores generales.

Cuando el numeral denota una característica del sustantivo al que modifica, se une con este con la partícula NO: *Sufijo numeral + NO + sustantivo*. En cambio, si modifica al verbo la estructura varía, dependiendo de la función sintáctica que cumpla, pero la más general es *Sujeto/CD + partícula + sufijo numeral + verbo*.

En el caso de los números ordinales, éstos se forman añadiendo a la cifra el sufijo ME y los cuantificadores focales *también* y *tampoco* se indican con la partícula MO.

### 3.2.7 El pronombre<sup>35</sup>

El pronombre sustituye al sustantivo; por lo tanto, sintácticamente cumple todas las funciones de éste. Sirve para simplificar el habla y evitar constantes repeticiones.

En español, se clasifican en personales, demostrativos, posesivos, indefinidos, numerales, interrogativos, exclamativos y relativos.

Los pronombres personales son aquellos que sustituyen a las personas gramaticales que intervienen en el habla o a los seres u objetos a los que hacen referencia. Sus formas son diferentes según la función que cumplan: sujeto, complemento directo o complemento indirecto.

Los pronombres personales de sujeto son *yo, tú/usted/\*vos, él/ella, nosotros/-as, ustedes, \*vosotros/-as y ellos/ellas*<sup>36</sup>; mientras tanto, la forma *tú* o *usted* alterna, dependiendo del tratamiento formal o informal del hablante. El caso de *nosotros* tiene una semántica particular, ya que puede incluir o no al oyente.

Con relación a la sintaxis, el pronombre o sustantivo puede ser omitido en la oración, ya que la flexión verbal indica la persona a la que se refiere; aunque en ocasiones

---

<sup>35</sup> Ver Tablas 3 y 4.

<sup>36</sup> Las formas marcadas con un asterisco pertenecen a regiones geográficas diferentes a la Ciudad de México.

se añade para expresar énfasis o contraste. Los casos donde obligatoriamente hay una ausencia es en las oraciones impersonales (Ver Tabla 6 y Tabla 11).

Los pronombres de CD y CI pueden ser tónicos o átonos. Los pronombres átonos, que se estudian en el nivel A1 son, para CD: *me, te, la, lo, nos, los las*; y para CI: *me, te, le, nos, les, se*.

Los pronombres de CD se omiten con el verbo haber y “en respuestas cuando el antecedente es un sustantivo sin determinante ni cuantificador (interpretación inespecífica)” (Instituto Cervantes:2006). En el caso del CI, estos pronombres se enseñan con verbos de emoción como *gustar, encantar o doler*.

El caso del pronombre *se* es estudiado con su valor reflexivo “cuando el sujeto y el pronombre tienen el mismo referente” (Gómez, 1997: 112) como en los verbos *bañarse, levantarse o lavarse*.

Los pronombres relativos sirven, por un lado, para sustituir al sustantivo que les antecede, y además son nexos que introducen una oración subordinada adjetiva. Por esta razón pueden cumplir las funciones relacionadas tanto con los sustantivos (sujeto, CD, CI, etcétera) como con los adjetivos. Los relativos son *que, quien/es, cual/-es* y *cuyo/-a/-os/-as* y se usan para introducir oraciones subordinadas adjetivas.

El pronombre relativo *que* puede referirse a seres u objetos, y no posee flexión ni de género ni de número. Cuando este pronombre ejerce la función de sujeto o de CD el antecedente es obligatorio.

Los pronombres interrogativos son aquellos con un valor referencial que sustituyen al sustantivo en oraciones interrogativas. Sus formas son: *qué, quién/-es, cuánto/-a/-os/as* y *cuál/-es*. Cabe mencionar que se distinguen de los relativos por llevar tilde y normalmente se anteponen al verbo en la oración.

El pronombre interrogativo *qué* se utiliza como referente tanto para seres

animados como inanimados y no tiene flexión de género ni número. El interrogativo *quién* también se refiere a las personas, pero éste sí presenta variación en número. *Cuánto* tiene flexión de género y número en concordancia con el sustantivo con el que aparece.

En japonés, los pronombres personales son iguales en todas sus funciones sintácticas (sujeto, CD, CI) y varían de acuerdo con el nivel de cortesía. Sus formas son: WATASHI (yo), WATASHITACHI (nosotros), ANATA (tú), ANATAGATA (ustedes); ANOKATA (aquella persona) y ANOKATAGATA (aquellas personas).

Los pronombres interrogativos para objetos son NANI o NAN; generalmente NAN va antepuesto a un sustantivo; para elegir entre varias opciones es DORE; para personas se utiliza DARE, y para preguntar cantidad hay muchas formas, la prototípica es IKURA, pero puede ser con *NAN + sustantivo* (por ejemplo, NAN JI KAN [¿Cuántas horas?]).

### 3.2.8 El adverbio<sup>37</sup>

Los adverbios son categorías gramaticales que sirven para modificar verbos, adjetivos y otros adverbios, así como diferentes tipos de sintagmas u oraciones compuestas. Se caracterizan, en español, por ser invariables<sup>38</sup> y por formar locuciones adverbiales, es decir, una “combinación estable de dos o más palabras con un valor unitario y un significado único” (Luna, Viguera & Baez, 2005: 138). Su clasificación depende del significado, la estructura morfológica, la naturaleza gramatical y la incidencia sintáctica (Ver Tabla 3).

Los adverbios nucleares o de predicado son aquellos que funcionan como

---

<sup>37</sup> Ver Tablas 3 y 4.

<sup>38</sup> Esta característica es propia de la gramática prescriptiva, ya que en el habla de la Ciudad de México es común que algunos adverbios presenten flexiones; por ejemplo: *ahora – ahorita, lejos - lejísimos*.

complemento circunstancial y se clasifican según su significado en cantidad, lugar, tiempo, aspecto, modo o manera, afirmación/negación y duda/posibilidad.

Los adverbios de lugar pueden ser demostrativos, con valores similares a los demostrativos espaciales. Sus formas son *aquí*, para indicar cercanía con el hablante; *ahí*, cercanía con el oyente; y *allí*, lejanía de ambos. Es importante señalar que, en Hispanoamérica, incluido México, se prefieren las formas *acá* y *allá*. También, los adverbios de lugar pueden ser de relación locativa e indican ubicación o dirección; por ejemplo: *lejos* y *cerca*.

Los adverbios interrogativos sustituyen sustantivos u otros adverbios de lugar. El adverbio interrogativo *dónde* tiene como referencia un lugar, una ubicación o un destino; *cómo* tiene un valor referencial equivalente a un modo, y la locución adverbial *por qué* hace alusión a un motivo. Los tres son utilizados en posición inicial, seguidos o no por un verbo.

Cabe señalar que, tanto en español como en japonés, el adverbio puede aparecer en tres estructuras diferentes: *Adverbio + verbo*, *adverbio + adjetivo* y *adverbio + adverbio*.

En japonés es común el uso de onomatopeyas con el mismo valor que los adverbios. Por ejemplo, PERAPERA es la palabra que representa un habla fluida, generalmente de una lengua extranjera, así que se puede formar la oración SUPEINGO DE PERAPERA HANASHITE IMASU (Estás hablando fluidamente en español).

Los adverbios pueden clasificarse en adverbios genuinos y adverbios derivados. Los primeros se dividen en adverbios de modo, de grado o cantidad e introductores a expresiones modales que pueden expresar deseo o probabilidad. Por su parte, los derivados son aquellos que tienen como base un adjetivo; similar a los adjetivos terminados en *-mente* del español. Cuando se forman a partir de un adjetivo -I, la flexión

del presente afirmativo -I cambia a -KU; cuando se forman de un adjetivo -NA, se le agrega la partícula NI detrás del adjetivo. Por ejemplo, SHINSETSU NA [*amable*] > SHINSETSU NI [*amablemente*] y HAYAI [*rápido*] > HAYAKU [*rápidamente*].

En el caso de los adverbios interrogativos, su uso y función es similar a los españoles. El adverbio DOKO es el equivalente a *dónde*; DŌ a *cómo*; y DŌSHITE a *por qué*. En ambos casos se colocan en posición inicial seguidos de un verbo o *partícula + verbo*.

### 3.2.9 El verbo<sup>39</sup>

Los verbos son las palabras que, sintácticamente, son el núcleo del predicado. En español, morfológicamente su flexión indica el número y persona que concuerda con el sujeto de la oración, el tiempo, el modo y el aspecto; su significado puede expresar actividades en movimiento y estáticas, percepciones intelectuales, estados psicológicos, deseos, entre otros.

De acuerdo con los complementos que admiten los verbos, en español tenemos verbos transitivos e intransitivos; los primeros admiten CD y CI, y los segundos son aquellos que no requieren de un complemento para que una oración tenga sentido.

Los verbos en su forma no conjugada se dividen en tres grupos de acuerdo con su terminación en *infinitivo*: -ar, -er o -ir. A su vez, se pueden clasificar en regulares, si la raíz permanece constante en todas las conjugaciones, o irregulares, si no es así. Los verbos irregulares más importantes en los niveles básicos de enseñanza del español son *ser*, *estar*, *haber* e *ir*.

El modo manifiesta la actitud de la persona que habla con relación a la acción o

---

<sup>39</sup> Ver Tablas 6, 7, 8 y 9.

estado que dice, por ejemplo, si son conocidos, negados, deseados o hipotéticos. En español se distinguen tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. El modo *indicativo* se refiere a la afirmación o negación de una acción/estado que el hablante considera como real. Este modo se conjuga en diez tiempos verbales: presente, pretérito, futuro, copretérito y pospretérito, con sus respectivas formas compuestas<sup>40</sup>.

El tiempo verbal, por su parte, refleja la relación temporal entre el acto del habla y lo que se dice, es decir, si es un hecho anterior, simultáneo o posterior. El tiempo presente del modo indicativo expresa diferentes momentos, entre los que destacan para el nivel A1 el valor de simultaneidad entre la acción y la enunciación; y el valor durativo, es decir, una acción que inició en el pasado y probablemente continúe en el futuro.

Por otra parte, también existen formas no personales del verbo, también llamados *verboides*. Sus principales características son la ausencia de flexión de persona, tiempo o modo; sintácticamente pueden funcionar como sustantivos, adjetivos, adverbios o como verbos. Los tipos de verboides son *infinitivo*, *gerundio* y *participio*.

El infinitivo, como se mencionó anteriormente, tiene tres formas: *-ar*, *-er* e *-ir*. En ocasiones puede funcionar como sustantivo o como verbo. Tiene los mismos significados de los verbos, pero sin expresar la temporalidad. Con su valor verbal puede aparecer de manera independiente, por ejemplo, en respuestas a preguntas sin preposición, o en oraciones subordinadas sustantivas, funcionando como sujeto o como CD<sup>41</sup>.

En el caso del participio, en su forma regular se le añade a la raíz la terminación *-ado*, en sus formas irregulares puede tener las terminaciones *-to*, *-so* y *-cho*. Puede funcionar como adjetivo y como parte de los tiempos compuestos junto al verbo *haber*.

Los verbos en japonés tienen flexión de voz, tiempo, modo y aspecto, además de

---

<sup>40</sup> Para fines de este trabajo no mencionaré el modo subjuntivo ni imperativo, dado que no se estudian en el nivel A1.

<sup>41</sup> Aunque en este caso sólo se considerará el valor verbal del infinitivo en la oración simple.

flexiones diferentes, si es afirmativo o negativo; formal o informal; sin embargo, no tienen flexión de persona o número.

Debido a que la división de los modos y tiempos verbales en japonés es muy compleja (Ver Anexo) no se consideran para fines de este trabajo; sólo se mencionarán aquellas en los casos que su estructura equivalga al contenido del nivel A1.

Según su forma simple (o forma diccionario), de la cual depende la conjugación, los verbos se dividen en tres grupos. En el primer grupo los verbos tienen las siguientes terminaciones: -U, -KU, -GU, -SU, -TSU, -NU, -BU, -MU y -RU. En el segundo grupo, los verbos terminan en -ERU; mientras que el tercer grupo está compuesto por los verbos SURU [*hacer*] y KURU [*ir*] (Ver Tabla 8).

Con relación al tiempo verbal, en japonés existen únicamente el pasado y el presente. Si la acción o estado es anterior al momento del habla, el tiempo es pasado; si la acción o estado son simultáneos o posteriores, el tiempo es presente. El tiempo presente afirmativo formal tiene la terminación -MASU, y en negativo -MASEN.

Es importante señalar que las acciones reflejas se expresan por medio de diferentes verbos; por ejemplo: *mover* es UGOKASU, mientras que *moverse* es UGOKU.

### **3.2.10 La preposición<sup>42</sup>**

La preposición<sup>43</sup> es una clase de palabra cerrada e invariable que sirve para relacionar un elemento de la oración con uno de sus complementos. Puede tener un significado léxico, generalmente relacionado con los contenidos temporales o locativos, o un significado que constituye una marca de función entre los elementos que conecta. Las preposiciones en

---

<sup>42</sup> Ver Tablas 3 y 4.

<sup>43</sup> La preposición, conjunción e interjección son categorías gramaticales que no aparecen en el listado de gramática del *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Sin embargo, aunque desconozco con exactitud el equivalente a lo que se enseña en el nivel A1, me parece oportuno definir qué son.

español son *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras* y *versus*.

### 3.2.11 La conjunción<sup>44</sup>

La conjunción es una categoría gramatical invariable que cumple la función de relacionar dos palabras, sintagmas u oraciones. Se clasifican en coordinantes o subordinantes, de acuerdo con el tipo de relación que establecen.

En japonés, las conjunciones tienen las mismas características y funciones que en español. A las conjunciones subordinantes se les llama también conjunciones-partícula. Las estructuras en que pueden aparecer son tres: *Palabra + conjunción + palabra; oración con verbo en forma presente formal (Forma -MASU) o forma TE + conjunción/conjunción partícula + cláusula; o primera oración + conjunción + Segunda oración.*

### 3.2.12 La partícula<sup>45</sup>

La partícula es una categoría gramatical de ciertas lenguas. Son elementos que indican la función sintáctica del elemento, por ejemplo, *si* es sujeto, CD o CI, y otras tienen una función tematizadora o enfática (Porta & Matsuura, 2016: 72).

Las partículas en japonés y su principal función para el nivel A1 son WA (tema), GA (sujeto), O (CD), DE (lugar de la acción), NI (momento), E (dirección o destino), KARA (origen temporal o espacial), YORI (comparación), MADE (destino temporal o

---

<sup>44</sup> Ver Tablas 3 y 4.

<sup>45</sup> Ver Tabla 5.

espacial), TO (conjunción copulativa), YA (conjunción copulativa), NO (posesión, pertenencia), MO (*también, tampoco*), DAKE (*sólo*) y SHIKA (*no más que*). También existen partículas que se colocan al final de la oración para indicar la actitud del hablante: KA (interrogación), NE (confirmar o mostrar acuerdo) y YO (prohibición, orden).

### **3.3 El sintagma**

Los sintagmas, también llamados grupos sintácticos o frases, se forman cuando se unen elementos lingüísticos para dar lugar a un grupo con un valor sintáctico. Cada sintagma tiene como núcleo un elemento de una clase de palabras a la que se pueden añadir modificadores y complementos. Los sintagmas pueden ser *nominales, adjetivales, verbales*.

A continuación, se presenta una tabla con la estructura que tienen los diferentes tipos de sintagma en cada lengua:

Tabla 10. Los sintagmas en español

Tipo de sintagma	Estructura	Complementos	Ejemplos
Nominal	Determinante + sustantivo + adjetivo	Adjetivos no relacionales Complemento adnominal o preposicional (introducido por <i>de</i> o por otras preposiciones) Oraciones relativas especificativas en indicativo	La taza morada La mesa de manera Éste es el libro que me gusta.
Adjetival	<b>Modificador:</b> Sustantivo + (adverbio) + adjetivo <b>Atributo:</b> sintagma nominal + verbo + (adverbio) + adjetivo	Adverbios de grado: <i>muy, poco, bastante</i>	El mueble un poco viejo El vaso de cristal es muy frágil
Verbal	<b>Verbo copulativo:</b> Sujeto + verbo + atributo <b>Verbo predicativo:</b> Sujeto + verbo + complementos	Atributo Objeto directo Objeto indirecto	Ángel es cantante. Rosa no se comió la manzana. Le dijo que viniera.

Tabla 11. Los sintagmas en japonés

Tipo de sintagma	Estructura	Complementos	Ejemplos
Nominal	Clasificador y/o adjetivo + sustantivo	Adjetivos no relacionales Complemento adnominal o preposicional (por medio de la partícula NO para indicar materia, origen) Oraciones relativas especificativas en indicativo	OMOSHIROI HON (Libro interesante) NIHON NO DOITSU (Estudiante de Alemania) KORE WA WATASHI GA KINOU KATTA KASA DESU (Esta es la sombrilla que me compré ayer)

Adjetival	<b>Modificador:</b> Adverbio + adjetivo + sustantivo <b>Atributo:</b> (Sujeto/tema + partícula WA) + Adjetivo + DEARU [verbo <i>ser</i> ]	Adverbios de grado: <i>TOTEMO</i> ( <i>muy</i> ), <i>SUKOSHI</i> ( <i>poco</i> )	TOTEMO OISHII SARADA (la ensalada muy deliciosa) KABAN WA ATARASHII DESU (La mochila es nueva).
Verbal	<b>Verbo copulativo:</b> (Sujeto/tema + partícula WA) + atributo + DEARU [verbo <i>ser</i> ] <b>Verbo predicativo:</b> (Sujeto/tema + partícula WA) + complementos + verbo	Atributo Objeto directo Objeto indirecto	YOSHI-SAN WA BENGOSHI DESU (Yoshi es abogado) EIGA O MITE IMASU (Estoy viendo una película) KOIBITO WA WATASHI NI CHOKOREETO WO KUREMASHITA (Recibí un chocolate de mi novio).

### 3.3.1 El sintagma nominal<sup>46</sup>

El sintagma nominal tiene como núcleo un sustantivo. La regla del orden que debe presentar en español es *determinante + sustantivo + adjetivo*; sin olvidar que debe existir concordancia entre el núcleo y la forma verbal correspondiente a la persona y número.

Los complementos adnominales que pueden aparecer son los adjetivos calificativos o sintagmas preposicionales introducidos por la preposición *de* para indicar un valor de posesión, origen, materia o finalidad. Por ejemplo: *El estudiante de China* o *El libro de historia*.

Otros elementos que pueden ser parte de un sintagma nominal son los vocativos, expresiones que “se utilizan para llamar a las personas o animales, para iniciar un intercambio verbal o para dirigirse a alguien con diversos propósitos” (RAE, 2010: 625). Se colocan al inicio o al final de la oración, ortográficamente, separados por una coma.

En japonés, en la oración nominal la estructura prototípica es *Tema/sujeto + partícula WA + predicado nominal + DEARU [ser]*; en este caso, tanto el tema/sujeto, como el predicado nominal pueden estar compuestos por un sustantivo o un pronombre con sus respectivos modificadores.

Los modificadores pueden ser adjetivos o clasificadores puestos antes que el sustantivo, o la forma *sustantivo + partícula NO + sustantivo* para indicar posesión, origen o material. Por ejemplo, *CHUUGOKU NO GAKUSEI [estudiante de China]*, donde *CHUUGOKU* es *China* y *GAKUSEI* significa *estudiante*.

El sujeto o tema puede ser omitido si el contexto lo explica, o para referirse a la primera persona gramatical.

---

<sup>46</sup> Ver Tablas 10 y 11.

### 3.3.2 El sintagma adjetival<sup>47</sup>

Este tipo de sintagma tiene como núcleo un adjetivo y puede funcionar como atributo o como modificador del sustantivo.

En español, sus modificadores suelen aparecer al inicio del sintagma y pueden ser intensificadores de grado y adverbios.

Los intensificadores de grado son adverbios de grado o cuantificadores que “determinan la medida en la que se atribuye la propiedad denotada por el adjetivo” (RAE, 2009: 186); por ejemplo: *muy, poco, bastante*.

En el caso de las oraciones en que el adjetivo es el núcleo del predicado, en japonés la estructura prototípica es: (*Sujeto/tema + partícula WA*) + *Adjetivo + DEARU [ser]*. Como se mencionó anteriormente, en el caso de los adjetivos -I sólo es necesario el verbo DEARU [ser] en oraciones de nivel formal.

Al igual que en las oraciones nominales, el sujeto puede ser elíptico. Además, es posible agregar un adverbio que modifique al adjetivo, siempre antes de éste.

### 3.3.3 El sintagma verbal<sup>48</sup>

El sintagma verbal tiene como núcleo un verbo, y sus complementos son diferentes depende de si se trata de un verbo predicativo o de un verbo copulativo.

Los verbos copulativos o atributivos son aquellos que sirven para agregar una característica o propiedad al sujeto; es decir, son útiles como enlace sin poseer un significado pleno.

En español, los verbos copulativos más importantes son *ser, estar y parecer* y

---

<sup>47</sup> Ver Tablas 10 y 11.

<sup>48</sup> Ver Tablas 10 y 11.

tienen como complemento el *atributo*. Éste siempre debe concordar en género y número con el sujeto. Puede ser un adjetivo o un sustantivo. Como éste último, con el verbo *ser*, tiene valores como la identificación (nombres), pertenencia a una clase (por ejemplo, profesiones), localización temporal o identificación con pronombres y con el verbo *estar*, para localización espacial o con adverbios de modo (*bien, mal*).

Los verbos predicativos, al contrario de los verbos copulativos, tienen un significado pleno y denotan una acción o un estado. Estos verbos se dividen a su vez en transitivos e intransitivos. Sus complementos son el complemento directo (CD) y el complemento indirecto (CI).

El complemento directo completa el significado de un verbo transitivo y puede formarse por un sintagma nominal o una oración subordinada sustantiva. Generalmente, si el CD es inanimado no lleva preposición, y si es específico y animado aparece con la preposición *a*; sin embargo, algunos verbos como *tener* o *haber* no la llevan nunca.

El complemento indirecto tiene muchos significados, entre los que destacan: “a la persona o cosa a la que se destina o dirige algo; al que experimenta sensaciones o emociones; a la persona de la que procede algo; o al que recibe el daño o provecho (...)” (RAE, 2009, pp. 198 – 199). Su uso en el nivel A1 se da en los verbos psicológicos de emoción, como el verbo *gustar*.

En japonés, la estructura más común de este tipo de oración es *Sujeto + partícula GA/WA + complementos + verbo*, y al igual que en las anteriores, el sujeto puede omitirse.

Como puede verse, la cantidad de elementos en una oración es indefinida, lo que es importante es que después de cada uno aparecerá la partícula que indique la función que cumple en la oración; por otro lado, la flexión verbal indicará la voz, modo, tiempo, aspecto, y si es afirmativa o negativa.

Los verbos intransitivos no pueden tener un CD, y pueden ser verbos que expresen

un cambio de estado espontáneo, verbos de movimiento o verbos que expresan un estado de existencia, necesidad o potencialidad

Por el contrario, los verbos transitivos requieren un CD, el cual se indica con la partícula O, y son verbos que denotan el resultado de una acción, percepción o sensación, y los verbos que manifiestan el resultado de dar o recibir<sup>49</sup>.

En el caso de verbos intransitivos que expresan cambios o estados, la estructura es (*Complemento + partícula*) + (*sujeto + partícula GA*) + *Verbo*. Los más representativos de este tipo de verbos en nivel básico son ARU [*haber*] e IRU [*estar*], ambos con sentido de ubicación.

El último tipo de estructura que podemos encontrar en las oraciones verbales es: *Sujeto + partícula GA + Verbo*. Aquí aparecen verbos intransitivos que denotan fenómenos o cambios.

### 3.4 La oración simple

La oración es la unidad morfosintáctica, independiente, con contenido significativo y pleno, compuesta por un sujeto y un predicado; sin embargo, son posibles las oraciones sin sujeto, ya sea porque es tácito o porque son oraciones impersonales.

Se clasifican de acuerdo con el tipo de verbo en *copulativas*, *transitivas* o *intransitivas*, y de acuerdo con su complejidad en *simples* o *compuestas*.

En japonés, la clasificación de las oraciones puede ser de dos tipos, según el tipo de núcleo que tenga el predicado o su complejidad.

A continuación, se presenta la estructura de las oraciones simples tanto en español como en japonés:

---

<sup>49</sup> Ver en 3.2.9 “El verbo”

<i>Tabla 12. La oración simple</i>		
	<b>Español</b>	<b>Japonés</b>
<b>Simple</b>	Sujeto + verbo + complemento u objeto/ atributo	Sujeto + complemento u objeto/atributo + verbo

La oración simple posee un solo verbo y, por lo tanto, un solo predicado. El orden canónico en español es *Sujeto + verbo + complemento u objeto*. Siempre debe existir concordancia entre el sujeto y el verbo y entre el sujeto y el atributo.

Las oraciones simples se clasifican, según la actitud del hablante, en *enunciativas* o *interrogativas*. Las *oraciones enunciativas o declarativas* son en las que el hablante denota un hecho pasado, presente o futuro; si el enunciante denota acuerdo, es una oración *enunciativa afirmativa*; si, por el contrario, muestra desacuerdo, es una *enunciativa negativa*, la cual se caracteriza por expresarse mediante una partícula negativa.

Las *oraciones interrogativas* son aquellas en las que el hablante manifiesta un deseo de pregunta u obtener información. Si se pide todo el contenido de la oración, son *interrogativas totales* y, generalmente, se forman agregando signos ortográficos y modificando la entonación; en cambio, si se pide sólo una parte de la oración, se llaman *interrogativas parciales* y generalmente se forman con alguna palabra interrogativa (pronombre o adverbio).

De acuerdo con la naturaleza del predicado, las oraciones se pueden clasificar en *impersonales*, con el verbo *haber*; en *copulativas* o en *predicativas* (transitivas e intransitivas).

La oración simple en japonés es la que contiene un solo predicado, ya sea nominal, adjetival o verbal. En general, el orden de la oración puede ser de cinco tipos:

- 1) Sujeto + Complemento + Verbo
- 2) Sujeto + Verbo/Adjetivo

- 3) Complemento + Sujeto + Verbo
  - 4) (Tema + partícula WA) + (Sujeto + partícula GA) + Adjetivo
  - 5) (Tema + partícula NI/WA) + (Sujeto/objeto + partícula GA) Verbo/Adjetivo
- (Porta & Matsuura, 2016, pp. 31 – 32).

Las oraciones también pueden clasificarse según su función comunicativa en *oraciones enunciativas* e *interrogativas*. Las *oraciones enunciativas* pueden ser *afirmativas* o *negativas*, lo cual se indica en la flexión final del verbo o del adjetivo. Por su parte, las *oraciones interrogativas totales* se forman agregando la partícula KA al final de la oración en el nivel formal, o con una entonación ascendente en el informal. En el caso de las *interrogativas parciales*, el elemento desconocido se pregunta por medio de un pronombre o un adverbio.

### 3.5 Predicción y descripción de las posibles dificultades

Al inicio del Capítulo 3 se mencionaron los pasos a seguir en un análisis contrastivo de acuerdo con Isabel Santos (1993). Después de la descripción de las estructuras de la L1 y L2 y el cotejo de éstas, se proseguirá con el inciso C, que corresponde a la elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes:

- **Sustantivo.** En español existe género y número; en japonés se omite. Las formas de tratamiento (señor/señora, señorita) se escriben en español antes del sustantivo; en japonés se colocan después. En japonés no existen hipocorísticos.
- **Adjetivo.** En español existe género y número; en japonés se omite. En japonés los adjetivos se conjugan. La colocación de los adjetivos calificativos especificativos es postnominal en español, y en japonés, antes del sustantivo.
- **Artículo.** No existen artículos en japonés, ni estructuras similares.
- **Demostrativos.** Las estructuras similares a los demostrativos en japonés no tienen

género ni número, ni existen demostrativos con valor neutro; en español existen las formas correspondientes.

- **Posesivos.** En japonés no existen ni adjetivos ni pronombres posesivos.
- **Cuantificadores / numerales.** En japonés hay sufijos numerales y el español carece de ellos. Algunos cuantificadores no numerales en español tienen flexión de género y número, y en japonés no existen. Además, los cuantificadores focales *también* y *tampoco* se expresan en japonés con una partícula (MO).
- **Pronombre.** En japonés las formas plurales de los pronombres personales no se usan con frecuencia; además, no existen pronombres CD o CI, ni el pronombre *se*, ni los pronombres relativos. Los pronombres interrogativos en japonés no tienen flexión de número. Además, los pronombres interrogativos *cuánto/a/os/as* en japonés equivalen a NAN + sustantivo (NAN tiene una traducción más cercana a *qué*).
- **Adverbio.** En general funcionan igual en ambas lenguas.
- **Verbo.** En japonés los verbos tienen flexión de voz y de afirmación/negación, así como de formalidad/informalidad; mientras que en español no se presenta esta característica. Por otro lado, en español la flexión indica número y persona, y en el japonés no existe. El número de tiempos verbales es notoriamente más elevado en español que en japonés. Además, en japonés no existen los verboides. Por último, el modo se expresa y tiene significados diferentes y variables en cada idioma.
- **Conjunción.** En general funcionan similar en las dos lenguas.
- **Preposiciones / partículas.** En español existen preposiciones, mientras que en japonés la mayoría de este tipo de relaciones se expresan con partículas.
- **Sintagma nominal.** El orden en español es *determinante + sustantivo + adjetivo*;

en japonés es: *sustantivo + partícula WA + DEARU [ser] o determinante + adjetivo + sustantivo*. Además, la forma que en español expresa posesión, pertenencia, material u origen con la preposición *de* —por ejemplo, el estudiante de China—, en japonés se expresaría en el orden inverso: CHUUGOKU [*China*] NO (partícula) GAKUSEI [*estudiante*].

- **Sintagma adjetival.** En ambos la estructura es *intensificador + adjetivo*; sin embargo, en japonés a veces es necesario el verbo ser (DEARU).
- **Sintagma verbal.** En japonés, las oraciones con verbos copulativos equivalen más bien a sintagmas nominales. Además, en japonés no es necesaria la concordancia del sujeto y el atributo; mientras que en español, sí. Con relación a los verbos transitivos, el CD en español necesita una preposición únicamente en caso de seres animados, mientras que en japonés siempre se requiere la partícula O; en el caso del CI en español se indica con la preposición *a* y, en japonés, con la partícula NI. Acerca de la estructura *gustar + infinitivo*, en japonés se expresa con una flexión especial con verbos, y en el caso de *gustar + sustantivo*, se utiliza un adjetivo (HOSHII).
- **Oración simple.** En español el orden canónico es *Sujeto + verbo + complemento*; mientras que en japonés es *Sujeto/tema + complemento + verbo*. Por otro lado, las oraciones interrogativas en japonés se expresan por medio de una partícula (KA). Además de que no hay verbos impersonales como *llover*; en japonés AME GA FURU [*caer la lluvia*]).

El siguiente paso corresponde a la reagrupación de las mismas estructuras estableciendo una jerarquía de dificultad. A partir de analizar las diferencias antes mencionadas, se puede concluir que las principales dificultades son:

1. La concordancia entre género y número entre el sustantivo y sus modificadores.

2. Las conjugaciones verbales y la forma y el uso de los verboides.
3. La presencia y ausencia de artículos, así como la distinción entre el determinado y el indeterminado.
4. El orden de los elementos dentro de la oración y, a su vez, dentro de los sintagmas.
5. La forma y el uso de los pronombres: pronombres posesivos, pronombres de CD y CI, pronombres relativos, pronombre *se* reflexivo.

Estas mismas dificultades se pueden encontrar en algunos artículos previos de gramática contrastiva. Por ejemplo, Juan Romero Díaz concluye en “Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE” que se puede “destacar la falta de concordancia nominal en género y número en japonés, así como la carencia de categoría de artículo y la ausencia de oposición contable/incontable en los nombres de esta lengua” (Romero, 2014: 634).

Por otro lado, Hiroto Ueda y Antonio Ruiz expresan que “los temas de la conjugación verbal, el orden de las palabras y el uso del subjuntivo, (son) considerados como grandes problemas de la gramática española para los japoneses” (2009: 2).

Finalmente, la predicción y descripción de las dificultades se resume en los siguientes puntos:

1. Los estudiantes tendrán dificultades para formar oraciones en la que todos los elementos presenten concordancia entre el género y número. Me parece que el punto más importante no es tanto el entendimiento de estas nociones, sino en la práctica, el recordar el género de cada sustantivo y la correcta correlación con todos sus modificadores.
2. Debido a que en el nivel A1 el único tiempo que se estudia es el presente del modo indicativo, la única complicación será la conjugación en cada persona y número. Otro punto que puede presentar dificultad será la diferencia entre el verbo *ser* y

*estar*. Con relación a los verboides, debido a que en este nivel el uso del participio únicamente es como adjetivo, no presentará inconvenientes; el infinitivo, por su parte, tal vez podría asemejarse a la forma diccionario en japonés.

3. Habrá constantes equivocaciones en el uso de los artículos, en cuanto a la ausencia/presencia y el uso del artículo adecuado. La noción de qué representa cada uno será el primer paso que deberán entender para poder utilizarlos adecuadamente.
4. El orden de los elementos dentro de los sintagmas y en las oraciones se presentarán constantemente inversos, debido a las diferencias entre las dos gramáticas. Por ejemplo, el adjetivo se colocará antes del sustantivo; el objeto y complemento puede que se ponga antes del verbo.
5. La ausencia de cierto tipo de pronombres, su forma y uso pueden ser un problema, principalmente los pronombres posesivos (que no tienen equivalente en japonés), los pronombres de CD y CI (relaciones sintácticas que en japonés se expresan mediante partículas postnominales) y el pronombre *se* (ya que en japonés no existen verbos reflexivos).

A pesar de que existen otras diferencias entre los dos sistemas gramaticales y que podrían presentar problemas de aprendizaje, he elegido estos cinco puntos por ser los que engloban las diferencias más recurrentes. Además, creo que conforman elementos básicos que es necesario que sean asimilados en este nivel para integrar la complejidad de las estructuras posteriores.

En el siguiente capítulo, se abordará el último punto del análisis contrastivo que se refiere a la preparación de los materiales de instrucción.

## 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Con base en el estado de la cuestión, el marco teórico y los resultados descritos en el capítulo anterior presento una propuesta de actividades consistente en cinco juegos en los que se practican temas gramaticales sobre las problemáticas más recurrentes en los estudiantes japoneses que estudian español como lengua extranjera (ELE) y segunda lengua (L2). Estas actividades están diseñadas para realizarse después de la teoría gramatical impartida en el aula.

### 4.1 El juego en la clase de ELE

El juego o actividad lúdica es una tarea que poco a poco ha ganado terreno paulatinamente en la educación en general y a todos los niveles, debido a su utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El juego:

Se considera una actividad fundamental y eje intrínseco del tiempo libre, que ha sido capaz de sociabilizar e integrar a los individuos de todas las culturas en la propia sociedad, desarrollando las habilidades, capacidades, destrezas y saberes que el mundo adulto requería en el contexto social y laboral (Borja i Solé y Dinello, 2000: 16)

A pesar de que se le relaciona con el mundo infantil, podemos extrapolar este desarrollo de habilidades a los estudiantes que están aprendiendo una nueva lengua. Diversos autores han escrito al respecto, entre los que destacan Luis Roger Rodríguez Paniagua (2010), María José Labrador Piquer (2008) y Charo Nevado Fuentes (2008), ellos señalan las siguientes ventajas y desventajas:

- Algunas de las ventajas de los juegos dentro de la clase de ELE son la ruptura de la rutina en la clase, el trabajo colaborativo, integración natural de los aspectos culturales,

incorporación de un contenido nuevo, el repaso de conocimientos previos, el fomento de la imaginación y la creatividad. En este sentido, el tema lingüístico (ya sea gramatical, léxico o fonético) se aborda como un medio y no como un fin porque se utiliza la lengua en una situación de inmersión.

- Por otro lado, las desventajas o dificultades que se pueden encontrar son la reticencia ante la novedad en el caso de que los alumnos estén acostumbrados a la metodología tradicional. Asimismo, requieren tiempo y energía adicional para su elaboración. Por lo tanto, es muy importante seleccionar el juego con base en las variables del grupo, tales como personalidad, número de estudiantes, lugar donde se desarrolla la clase, y principalmente, tener muy claros los objetivos y transmitirlos a los estudiantes para que no lo aprecien como una pérdida de tiempo. Para efectos de una retroalimentación significativa y con el fin de verificar el aprendizaje asimilado, es necesario aplicar una evaluación al final de la actividad.

## **4.2 Actividades**

La elección de los siguientes juegos es el resultado de la experiencia que adquirí al realizar mi Servicio Social en el CEPE-UNAM e impartiendo clases en CELCUM como profesora de ELE.<sup>50</sup>

### **4.2.1 Adivina quién**

*Adivina quién* es un juego de mesa diseñado originalmente por Theo y Ora Coster en 1979

---

<sup>50</sup> Las actividades descritas no pude llevarlas a cabo con estudiantes japoneses en el CEPE-UNAM, debido a la conformación de las diferentes nacionalidades que conforman un grupo, y en el centro donde trabajo tampoco fue posible, debido a la falta de estudiantes de origen japonés.

bajo el nombre de *Guess Who?* y actualmente comercializado por la marca Hasbro (*Guess Who?*, s.f.: párr. 1) La versión original se compone de dos tableros, cada uno está dividido en tres secciones. La primera barra contiene veinticuatro imágenes con las características físicas más comunes de una persona (color de piel, tipo y color de cabello, edad, sexo, etcétera); la segunda barra tiene seis rostros seleccionados de la primera barra, y la tercera sección es un cuadrulado con las veinticuatro imágenes ocultas por una cubierta abatible. Sin embargo, en los últimos años podemos encontrar versiones con personajes de películas o animales. En mi propuesta se puede utilizar el juego original (Ver Anexo) o diseñar un tablero propio.

- **Objetivos:**

- Conceptuales:**

- Identificar la concordancia de género y número entre el sustantivo y los adjetivos calificativos y posesivos.
    - Reconocer la conjugación de los verbos SER y ESTAR en presente de indicativo.

- Procedimentales:** Entablar un diálogo sobre la descripción física de una persona.

- Actitudinales:** Mostrar disposición para realizar el juego y evidenciar un sentido de solidaridad.

- **Competencia a desarrollar:** Expresión oral y comprensión auditiva de oraciones simples.
- **Duración de la actividad:** 30 minutos
- **Material:** Tableros y tarjetas de los personajes del juego (la cantidad dependerá del número de estudiantes).
- **Organización del grupo:** Parejas.
- **Desarrollo:**

- a) Sentados frente a frente, en parejas, cada participante contará con un tablero colocado puesto de modo que el contrincante no lo pueda ver. Todas las imágenes de la tercera sección del tablero deberán ser visibles.
- b) Cada participante seleccionará una imagen de la segunda barra que el otro jugador no podrá ver.
- c) Por turnos, cada jugador hará preguntas acerca de la apariencia física del personaje seleccionado. El otro respondiente sólo podrá responder “Sí” o “No”.

Es conveniente que el docente escriba algunas preguntas en el pizarrón para ejemplificar:

*¿Es hombre? ¿Tiene el cabello rubio? ¿Es delgado?*

- d) Si la respuesta a la pregunta es “No”, se cubrirán las imágenes que correspondan a la descripción solicitada.
  - e) Ganará un punto el primero que adivine el personaje del contrincante.
  - f) El juego se repetirá tres veces. Quien obtenga dos puntos o más será el ganador.
- **Evaluación:** Se puede evaluar tanto expresión oral como la escrita repartiendo una imagen distinta de rostros humanos. Detrás de la imagen podrán encontrar al azar EO (expresión oral) o EE (expresión escrita); quien reciba una con EO hará una descripción oral, y quien reciba EE escribirá en 5 oraciones simples la descripción. Posteriormente intercambiarán la imagen con un compañero para que ambos practiquen las dos competencias.

#### **4.2.2 Head up**

Este juego se llamó originalmente *All Fours* y fue inventado en Inglaterra en el siglo XVII. Desde entonces se ha vuelto popular en reuniones, fiestas y en contextos educativos; esto

debido a su facilidad de realización (Muñoz, 2013: párr. 2). El docente puede elaborarlo usando fichas bibliográficas; en una cara de la tarjeta anotará el nombre del personaje a identificar. De acuerdo con el perfil de los estudiantes y su conocimiento cultural, se puede realizar con personajes famosos mexicanos o japoneses, o con los mismos compañeros del salón.

- **Objetivos:**

**Conceptuales:** Reconocer la estructura de las oraciones interrogativas y la conjugación de los verbos en presente de indicativo.

**Procedimentales:** Pedir y dar información personal, propia y de otros en una conversación.

**Actitudinales:** Mostrar disposición para realizar el juego y respetar el turno de participación.

- **Competencia a desarrollar:** Expresión oral y expresión escrita.
- **Duración de la actividad:** 20 minutos.
- **Material:** Tarjetas con nombres de personajes famosos colocadas en el centro de la mesa. Cinta adhesiva.
- **Organización del grupo:** Parejas.
- **Desarrollo:**

a) En parejas, uno de los integrantes tomará una tarjeta al azar y la pegará en la frente de su compañero sin que éste vea.

b) El estudiante con la tarjeta pegada intentará adivinar al personaje realizando preguntas.

Es conveniente que el docente escriba en el pizarrón algunas preguntas para ejemplificar:

*¿De dónde soy? ¿Cuál es mi pasatiempo favorito? ¿Soy mujer? ¿Soy artista?*

- c) Cuando el participante logre adivinar la identidad del personaje inicia su participación el otro estudiante.
- d) Quien adivine más personajes en el tiempo asignado será el ganador.
- **Evaluación:** A cada estudiante se le asigna un personaje concreto como el presidente de su país, un miembro de su familia, el artista japonés más conocido del momento para escribirle una entrevista de cinco preguntas con sus respectivas respuestas.

#### 4.2.3 Serpientes y escaleras

Para este juego puede servir cualquier tablero del tipo *La Oca* o *Maratón*. Sin embargo, mi propuesta es con el juego de *Serpientes y escaleras* por ser usado popularmente en México.

- **Objetivos:**

- Conceptuales:**

- Identificar el orden de los elementos en una oración
  - Reconocer la conjugación de los verbos en presente de indicativo.

- Procedimentales:** Formar oraciones afirmativas con verbos regulares.

- Actitudinales:** Mostrar interés y respeto por la participación en equipo.

- **Competencia a desarrollar:** Expresión oral.
- **Duración de la actividad:** 30 minutos.
- **Material:** De acuerdo con el número de estudiantes uno o más tableros, dados, fichas y dos grupos de tarjetas. Uno contendrá verbos en infinitivo y el otro nombres o pronombres.
- **Organización del grupo:** Si son pocos estudiantes en la clase puede ser grupal; si

son muchos, pueden dividirse en grupos de 5 o 6 personas.

● **Desarrollo:**

a) Presentar el juego *Serpientes y escaleras* y dar las instrucciones correspondientes.

b) Por turnos, un estudiante tirará los dados. En cada casilla tomará una tarjeta de “Verbos” y otra de “Personas”. Deberá formar una oración de manera oral conjugando adecuadamente el verbo y añadiendo uno o más complementos.

Es conveniente que el docente escriba en el pizarrón algunas oraciones para ejemplificar:

*MARÍA Y PEDRO            TRABAJAR*

*María y Pedro trabajan en un hospital.*

c) Si es correcta, avanzará el número de casillas que indicaron los dados; en caso contrario, se quedará en su casilla. Si cae en una casilla que tenga una escalera, subirá a la otra que se indique. Por el contrario, si cae en una serpiente, bajará a la casilla que señale.

d) Gana la primera persona que llegue a la “Meta”.

e) Después del tiempo establecido, el equipo con más puntos gana.

- **Evaluación:** Para evaluar esta actividad se emplearán los dados del mismo juego para que cada estudiante tome cinco tarjetas de “Verbos” y cinco de “Personas” para formar una oración con cada combinación. Cada oración correcta se ponderará con dos puntos si es correcta, con un punto si la conjugación está bien, pero se comete un error de otra índole, y sin puntos si el verbo está escrito de manera incorrecta.

#### 4.2.4 ¡A dibujar!

Esta actividad es una adaptación de un juego diseñado por Adriana Repila Ruiz (s.f), en éste los estudiantes deben reconstruir una foto con los objetos que hay en la clase. En este caso la reconstrucción se hará por medio de dibujos para que sea más fácil de realizar.

- **Objetivos:**

  - Conceptuales:**

    - Distinguir el significado entre los verbos *ser*, *haber* y *estar* para expresar existencia.
    - Identificar el uso y la presencia/ausencia de los artículos determinados e indeterminados.

  - Procedimentales:** Escribir un párrafo descriptivo sobre una imagen asignada.

  - Actitudinales:** Mostrar interés en participar y respetar el turno asignado.

- **Competencia a desarrollar:** Expresión oral y expresión escrita.

- **Duración de la actividad:** 20 minutos.

- **Material:** Fotos de paisajes o escenas, hojas blancas y lápices.

- **Organización del grupo:** Parejas.

- **Desarrollo:**

- a) En el centro de la mesa el docente colocará una pila de imágenes con la cara hacia abajo.
- b) Uno de los integrantes de cada pareja tomará una de las imágenes sin que el otro la vea y el otro una hoja blanca y un lápiz.
- b) El alumno describirá a su compañero la imagen para que la dibuje.

Es conveniente que el docente ejemplifique la actividad en el pizarrón:

*Es una habitación. En el centro hay una cama. Encima de la cama hay un gato. Al lado del gato hay una bolsa.*

c) Después de un primer dibujo, los estudiantes intercambiarán los roles.

d) El dibujo que sea más parecido a la imagen descrita será el ganador.

- **Evaluación:** A cada estudiante se le entregará la misma imagen que describieron para que escriba su descripción en cinco líneas.

#### 4.1.5 *Caras y gestos*

Este juego tiene diferentes variaciones; entre las más populares encontramos la adivinanza del título de una película o una canción.

La profesora Maricruz Bolaños lo realizó en el CEPE-UNAM en un grupo de nivel Básico 1; ella dejaba a elección de los alumnos el verbo que se emplearía. Mi adaptación se enfoca en la práctica de los verbos reflexivos.

- **Objetivos:**

**Conceptuales:** Identificar la diferencia entre verbos transitivos y reflexivos.

**Procedimentales:** Construir oraciones simples con verbos reflexivos.

**Actitudinales:** Mostrar disposición para el trabajo colaborativo y respetar los turnos de participación.

- **Competencia a desarrollar:** Expresión oral y escrita.
- **Duración de la actividad:** 30 minutos.
- **Material:** Treinta tarjetas divididas en dos pilas colocadas en el escritorio; una de “Personas” con pronombres y otra de “Verbos” con diez verbos transitivos y diez verbos reflexivos.
- **Organización del grupo:** El grupo se divide en dos equipos con el mismo número de participantes.

- **Desarrollo:**

a) Por turnos, un integrante de cada equipo pasará al frente y tomará una tarjeta de “Verbos”; actuará el significado para que el equipo contrincante lo adivine.

b) Si lo adivina, toma una tarjeta de “Personas”. Dice una oración con el verbo correspondiente a la persona señalada en la tarjeta y añade el complemento adecuado.

Es conveniente que el docente ejemplifique la actividad antes de realizarse:

*BAÑARSE      ELLA*

*Ella se baña todas las mañanas.*

*BAÑAR      PEDRO Y JUAN*

*Pedro y Juan bañan a su perro los fines de semana.*

c) Si la oración es correcta, el equipo tiene un punto.

d) Después del tiempo establecido, el equipo con más puntos gana.

- **Evaluación:** Cada estudiante tomará cinco tarjetas de “Verbos” y cinco de “Personas” para escribir una oración por cada par. Cada oración correcta se ponderará con dos puntos si es correcta, con un punto si la conjugación está bien, pero se comete un error de otra índole, y sin puntos si el verbo está escrito de manera incorrecta.

Con el fin de motivarlos a seguir estudiando la lengua, hay que ser flexible en la ponderación de cada oración producida por los alumnos; sin olvidar el objetivo principal a evaluar para evitar alguna sanción errónea que desmotive el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con estudios realizados por el Instituto Cervantes, se prevé que el español aumente a 756 millones de personas en el mundo en el año 2050 (Instituto Cervantes, 2018: 12). El número de interesados en aprender nuestra lengua está en aumento, por lo que es imprescindible formar profesionistas capacitados no sólo en conocimientos de gramática, sino también en metodología didáctica y, actualmente, en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha sido de gran interés a lo largo de nuestra historia, ya sea por motivos económicos, comerciales, culturales o personales; esto ha ocasionado constantes esfuerzos para encontrar una metodología apropiada para su enseñanza. En el presente estudio fui testigo de cómo en cada época se consideraron diferentes factores, de acuerdo con las nociones que se tenían sobre el origen de una lengua, su adquisición, su enseñanza o los motivos que se tienen para aprenderla.

Pudimos ver cómo las dos vertientes más importantes desde el siglo XVI hasta el XIX fueron el *método gramatical* y el *método natural*. El primero priorizaba la memorización de reglas y la traducción era el ejercicio predilecto; el segundo señalaba que el aprendizaje de una L2 se daba igual que en la infancia, por medio de la constante exposición a la lengua oral. Ya en los siglos XX y XXI, con las aportaciones de diferentes corrientes lingüísticas, se intentaron conciliar las ideas más importantes de ambos métodos para proponer una metodología más integral.

Estos enfoques evolucionaron hasta llegar al diseño del MCER, una herramienta que actualmente se utiliza en todo el mundo. Sin embargo, no se debe perder de vista que, justamente, es únicamente un instrumento para la reflexión en un trabajo que corresponde

a directivos de escuelas, elaboradores de material didáctico y exámenes, y profesores. Como encargados al frente de un aula, necesitamos utilizar lo que esté a nuestro alcance para fungir, de manera efectiva, como guías y facilitadores en la enseñanza de una lengua.

Sin embargo, aún queda mucho por investigar y seguir trabajando en este campo, sobre todo con lo relacionado con las diferencias de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) según la nacionalidad del estudiante. En el caso concreto de los estudiantes japoneses, me fue difícil encontrar información más allá de artículos escritos en Japón, en España, ya que en México sólo Tokiyo Tanaka ha ahondado al respecto. En mi opinión, uno de los motivos es la dificultad para encontrar una gramática descriptiva del japonés en inglés o en español, pues la mayoría del material que se encuentra está pensado para estudiantes de japonés.

Algunas nociones importantes que han aportado diversos lingüistas y que han ayudado en las investigaciones sobre la enseñanza de una lengua son la diferencia entre *adquisición* y *aprendizaje* de la que habla Stephen Krashen –lo que ayudó a determinar que la metodología debía ser diferente en cada caso–; la teoría de los *actos del habla* de John L. Austin –en la que cada acto tiene varios niveles que se superponen– ayudó a definir al habla como un hecho que abarca más que la emisión física de un enunciado y, finalmente, las aportaciones de Noam Chomsky y Hymes terminaron de puntualizar que la *competencia* de un hablante para comunicarse es un sistema complejo en el que no sólo interviene un conjunto de reglas gramaticales, sino que confluyen diversos elementos como el contexto geográfico, social y cultural. Estas concepciones son las que hoy en día forman parte del marco teórico de los *enfoques comunicativo* y *por tareas*.

De hecho, según el MCER cuando alguien aprende una lengua extranjera, el fin no es conocer la teoría lingüística en su totalidad, sino poseer la competencia de comunicarse con otros hablantes. Para ello, debe abarcar las *competencias lingüística, sociolingüística*

y *pragmática*.

La *competencia lingüística* está conformada por cinco subcompetencias, que son la *léxica*, la *gramatical*, la *semántica*, la *fonológica* y la *ortográfica*, las cuales contemplan el conocimiento de la lengua en un nivel formal; la *competencia sociolingüística* se refiere a la adecuación de acuerdo con los elementos extralingüísticos, y la *competencia pragmática* considera la organización de las oraciones entre sí para formar mensajes coherentes, cohesionados y adecuados.

A mediados del siglo XX, una de las principales aportaciones de la *lingüística aplicada* fue la *lingüística contrastiva*, cuyo objetivo era el análisis estructural de dos o más lenguas. La hipótesis era que dicho análisis serviría para predecir los errores que tendrían los estudiantes de una 2L o ELE por interferencia de su LM. Con el paso de los años se criticó este método, debido a que no contemplaba los diferentes aspectos que dan lugar a los errores; además de que la concepción de error se revaloró para dar lugar a la creación de materiales que ayudaran a erradicar los errores en un proceso natural de aprendizaje.

Sin embargo, el *análisis contrastivo* me parece una herramienta útil como primer acercamiento teórico sobre las dificultades que pueden presentar un grupo de estudiantes con la misma nacionalidad, en este caso japoneses, y principalmente, un apoyo para un diseño de actividades de acuerdo con sus necesidades específicas; aunque entiendo que no es suficiente para comprender el complejo proceso de aprendizaje y los diversos aspectos que en él intervienen.

Por lo que se refiere al presente trabajo, decidí elegir a los estudiantes japoneses en primera instancia, porque son un grupo importante en las escuelas de español como lengua extranjera (ELE) en México y, en segundo lugar, debido a mi interés particular y conocimiento básico del japonés.

Por otra parte, la selección de la *competencia gramatical* en el nivel A1 se debió a que las bases para aprender una lengua se dan en este nivel, al comprender nociones elementales como el género y número o el orden de las palabras en una oración.

A lo largo del Capítulo 3 se pudo observar que en el nivel morfológico, el español y el japonés, poseen categorías gramaticales en común con fenómenos de formación o un uso similar como los demostrativos divididos en tres tipos, de acuerdo con su cercanía/lejanía del hablante con el oyente o la formación de adverbios con base en adjetivos.

Otra conclusión es que existen muchas diferencias morfosintácticas que podrían dificultar el aprendizaje del español. Entre las más importantes destacan:

- La ausencia de género y número en japonés.
- La colocación de los adjetivos calificativos especificativos, antes del sustantivo en japonés y postnominal en español.
- La inexistencia de los posesivos y el artículo en japonés.
- La ausencia de pronombres de CD y CI, los pronombres relativos y el pronombre *se* en japonés.
- La diferencia de modos y tiempos verbales en ambas lenguas, así como que en japonés la negación del verbo en una oración se expresa por medio de la desinencia y la inexistencia de verboides.
- El uso de las partículas en japonés y el uso de preposiciones en español que, si bien ambas expresan relaciones entre palabras, el uso es diferente.
- Algunos conceptos que en español se expresan por medio de verbos como *gustar* en japonés se dicen por medio de un adjetivo o una conjugación particular de los verbos.
- La diferencia en el orden canónico de la oración simple que en español es

*Sujeto + verbo + complemento* y en japonés *Sujeto/tema + complemento + verbo*.

Estos puntos me llevaron a proponer una serie de actividades lúdicas que tiene el objetivo de repasar y consolidar en clase los temas que pueden presentar más dificultades para los japoneses. Si bien es cierto que las actividades lúdicas son una de las múltiples opciones que existen para incluir en las clases, cada profesor necesita tomar en cuenta factores como el propósito del curso, el nivel de lengua, el perfil de los estudiantes e incluso la normativa escolar para elegir el más conveniente.

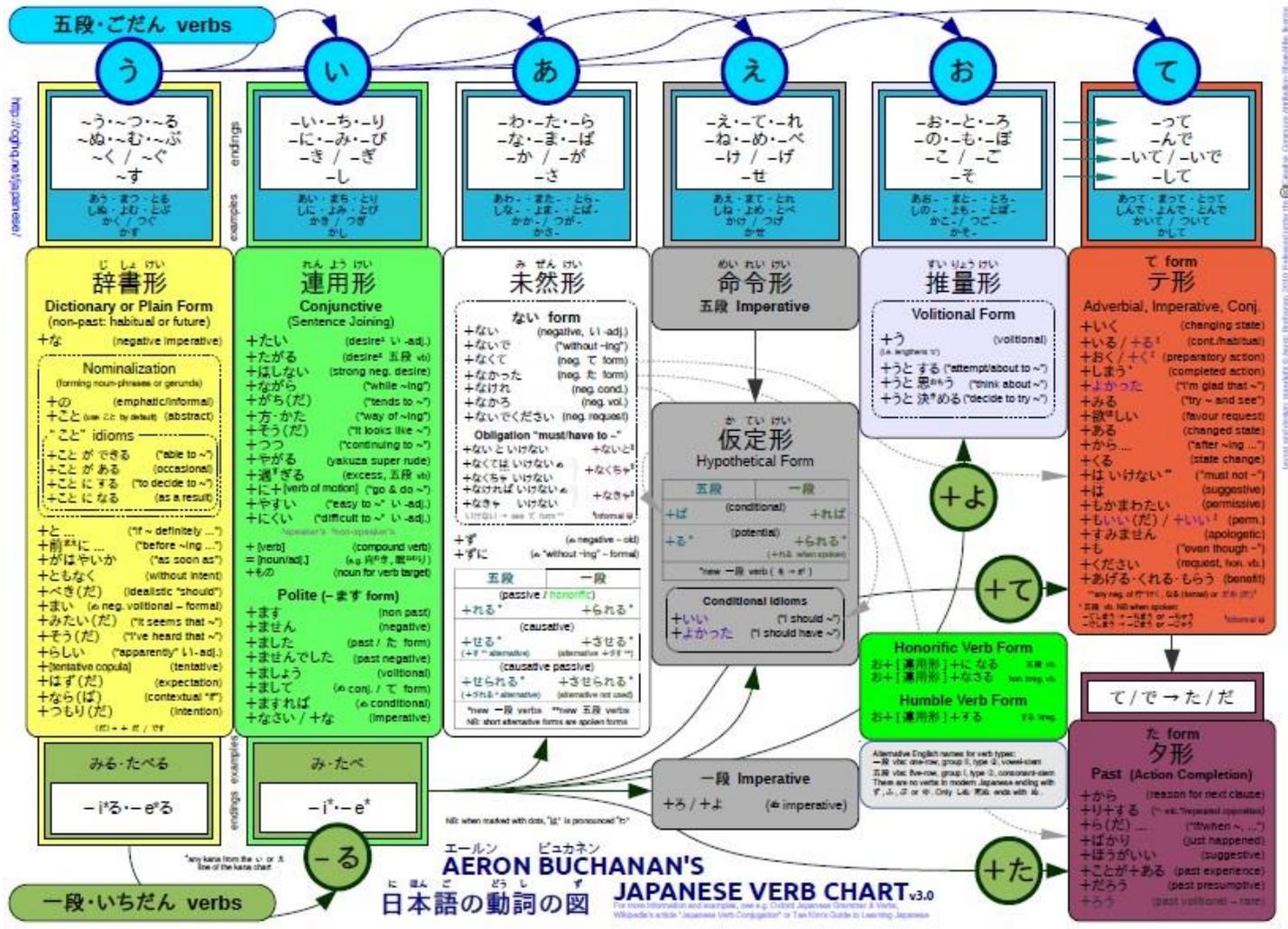
El caso del juego puede ser una opción que permita incluir los aspectos gramaticales de manera natural pues se pueden añadir elementos culturales; además, fomenta la creatividad, el trabajo en equipo y un ambiente relajado en el salón de clases.

Por último, cabe mencionar que inicié el presente trabajo sin experiencia profesional y fue en el desarrollo de éste que me integré a CELCUM (Centro de Enseñanza de Lenguas y Comunicación Humana) como profesora de español como lengua extranjera (ELE). A lo largo de dos años he podido dar clases tanto de manera individual como en grupos pequeños, Sin embargo, no tuve la fortuna de atender a muchos estudiantes japoneses para comprobar mis hipótesis sobre sus principales dificultades y tampoco pude utilizar los juegos debido a las condiciones particulares de las clases que impartí. A pesar de eso, una colega me proporcionó dos escritos hechos por sus estudiantes japoneses de nivel básicos, los cuales anexo como ejemplificación de lo expuesto en mi análisis (Ver Anexo)

Espero que este trabajo sirva de reflexión y base para desarrollar nuevas investigaciones, ya sea de un análisis contrastivo que abarque las diversas subcompetencias o en un *análisis de errores* que analice las dificultades de un estudiante de L2 o ELE, a partir de los mensajes que genera en la lengua meta.

# ANEXOS

# Clasificación de los modos y tiempos del verbo en japonés (Buchanan: 2010)



Irregular Verbs

Form	"to do"	"to come"
Dictionary (Plain)	する	来る・くる
-ます stem (conj.)	し	き
-ない stem	し	こ
Passive	される	こられる
Causative	させる (spoken: さす)	こさせる (spoken: こさす)
Passive-Causative	させられる	こさせられる
Imperative	しろ (also せよ - old)	こい
Conditional	すれば	くれば
Potential	できる (出来る)	こられる
Volitional	しよう	こよう
て form	して	きて
た form	した	きた

[noun] +する = verb (also, for physical actions only; spoken する→やる)

Afterん: する→ずる (一段 as if "じる")

(“condescending when giving)

Irregular ~て / ~た form in other verbs:

- "to go" 行く・いく → 行って and いった
- "to ask" 問う・とう → とうて and とうた
- "to request" 請う・えう・こう → こうて and こうた

ある・在る・有る has an irregular negative (~ない) form: 無い

"得" of leftover 二段 verb 得る (to obtain) is sometimes pronounced "う"

The imperative of くれる (to give) commonly appears as "くれ" (but is impolite)

Copula	Plain	Polite
Non-past	だ	です
Past (た form)	だった	でした
Conditional	だったら / なら(ば)	でしたら
Conjunctive	で	でて / で
Tentative	だろう	でしょう
Negative	is written: ではない spoken: じゃない	ではありません じゃありません

For other negative forms, simply conjugate ない or ありません as appropriate. A formal (positive only) is version is obtained using で + ある (cf. pol. neg. form). Alternative polite negatives are obtained with [spoken plain] + です.

NB: when marked with dot, "は" is pronounced "わ"

Confusing Verbs

Some verbs are pronounced the same in plain form, but conjugate differently depending on which meaning is being used, e.g.:

Verb	一段	meaning	五段	meaning
いる	居る	"to exist"	要る 入る 炒る・煎る	"to be necessary" "to go in" "to roast"
いきる	生きる	"to stay alive"	熱る	"to become sultry"
える	得る 獲る	"to obtain" "to win"	選る 彫る	"to choose" "to carve"
かえる	変える 替える	"to alter" "to exchange"	反る・返る 返る・帰る・還る	"to turn over/invert" "to return (home)"
きる	着る	"to put on (clothes)"	切る	"to cut"
しめる	閉める	"to close (something)"	湿る	"to be damp"
ねる	寝る	"to sleep"	練る	"to refine"
へる	経る	"to pass (time/through)"	減る	"to decrease"

There are many other 五段 verbs that end in -いる and -える and therefore look like 一段 verbs in plain form, for example:

焦る・あせる	"to hurry"	蹴る・ける	"to kick"	照る・てる	"to shine"	放る・ひる	"to fart"
弄る・いじる	"to tamper"	知る・しる	"to know"	握る・にぎる	"to grasp"	参る・まいる	"to visit"
歌る・うねる	"to undulate"	喋る・しゃべる	"to speak"	のめる	"to fall over"	見知る・みくびる	"to belittle"
陥る・おちいる	"to fall, sink"	滑る・すべる	"to slip, ski"	入る・はいる	"to enter"	横切る・よこぎる	"to cross"
限る・かぎる	"to limit"	競る・せる	"to compete"	走る・はしる	"to run"	通る・よぎる	"to pass by"

\*any kana from the い or え line of the kana chart

Honorific & Humble Irregulars

Verb	Honorific version	Humble version
上げる	下さる*	差し上げる
在る	お在りです*	ござる*
会々う	お会々いになる	お目々にかかる
行く・来々る	いらっしゃる*	参々る
居る	いらっしゃる*	居々る
書々う	御々々書々る*	書々し上げる
偉々りる	お偉々りになる	偉々い偉々りする
聞々く	お聞々聞々になる	聞々聞々う
尋々ねる	お尋々尋々になる	何々何々う
結々ねる	お結々結々になる	お結々結々する
知る	ご存々存々です	存々存々る
する	なさる*	致々す
食べる・飲む	召々し上げる	頂々頂く
もらう	お召々召々になる	頂々頂く
見々る	ご覧々になる	拝々見々する
思々せる	お思々思々になる	お伺々伺々する
死々ぬ	お亡々亡々になる	(亡々亡々る)

Conjugate as 五段 verbs. Except (irregular variation):  
通用形: ーリーリー、ー参参、ーれーりー

Adjectives

形容词・けいようし

"い adjectives"

Conjugates: see table

For all polite forms: +です

Neg. polite:

ない (は) ありません

Note: いい ーよい

形容動詞・けいようどうし

"な adjectives"

("adjectival nouns")

Conjugates: +だ / です

Conditional: +であれば

Adverbial: +に

Attributive: +な

Note: some end in ーい, e.g.

きれい, しつれい, ゆうめい,

but none have おくりがな,

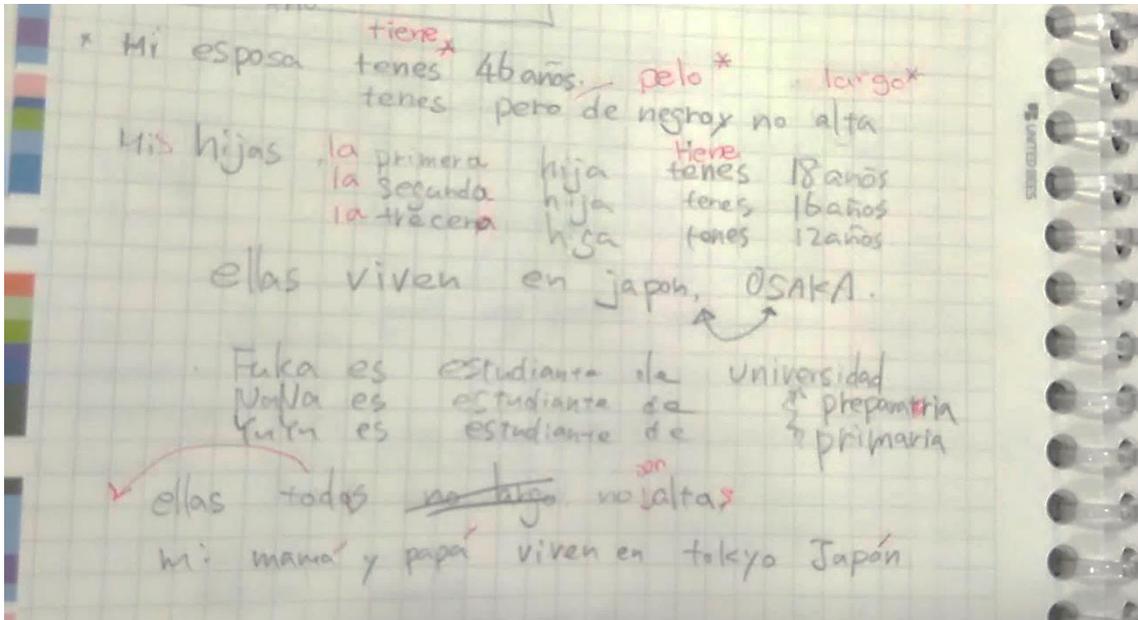
except 懐い・さらい

Form	い - adj.
Stem	<remove ~い>
Conjugates: see table	
Past	+かった
"When" Cond.	+かったら
Conditional	+ければ
Conjunctive	+くて
Adverbial	+く
Negative	+くない (い-adj.)
Neg. Past	+くなかった
Neg. "When"	+くなかったら
Neg. Cond.	+くなければ
Neg. Conj.	+くなくて
Tentative	+かろう (rare)

## Tablero del juego original Adivina Quién

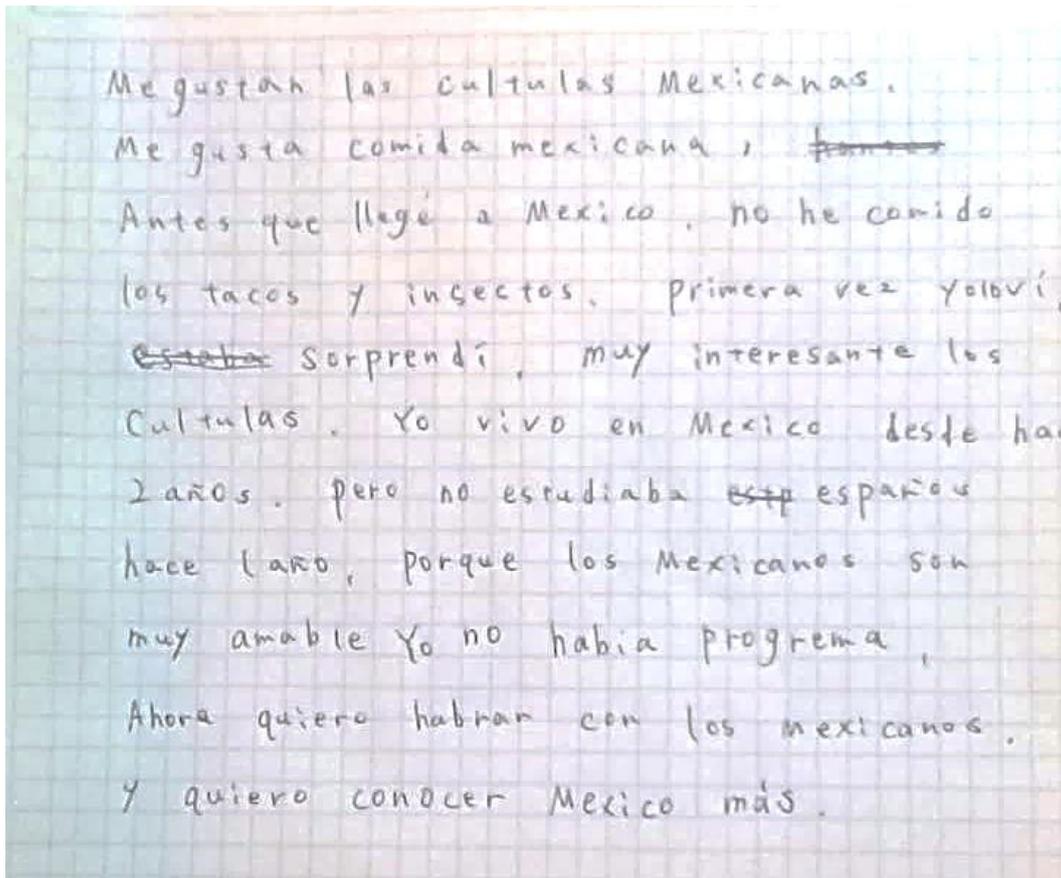


## Textos escritos por estudiantes japoneses de nivel básico



### Transcripción:

Mi esposa tiene 46 años  
tiene pelo de negro y no alta  
Mis hijas primera hija tiene 18 años  
segunda hija tiene 16 años  
tercera hija tiene 12 años.  
ellas viven en japon ↔ Osaka  
Fuka es estudiante de universidad  
NaNa es estudiante de preparatoria  
YuYa es estudiante de primaria  
ellas todas no alta,  
mi mamá y papá viven en tokyo Japón



### Transcripción:

Me gustan las culturas Mexicanas.

Me gusta comida mexicana,

Antes que llegué a Mexico. No he comido los tacos y insectos. Primera vez yo lo vi sorprendí, muy interesante las culturas. Yo vivo en Mexico desde hace dos años, pero no estudiaba español hace 1 año, porque los Mexicanos son muy amable yo no había programa.

Ahora quiero hablar con los mexicanos y quiero conocer Mexico más.

## FUENTES DE CONSULTA

- ÁLVAREZ Moralejo, A. & Hirai, M. (2013). “La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI: XXIV”. *Congreso Internacional de la ASELE. Primer paso para formar un hablante intercultural japonés en la enseñanza de ELE utilizando incidentes críticos como textos*, vol. XXIV, pp. 71 – 80. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_071.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_071.pdf)
- ÁLVAREZ Pereira, A. (2012). *Manual para el profesor de ELE en Japón. Aspectos interculturales, situación actual del idioma español, diseño y programación curricular para japoneses en países hispanohablantes*. Lugo, España: Axac.
- ARAUZ, I. (2015). “El español en Japón: el mundo estudiantil y la interculturalidad de los profesores”. En Girón, A., Vargas A. & Uscanga C. (coords.) *La misión Hasekura: 400 años de su legado en las relaciones entre México y Japón* (pp. 113 – 125), México: UNAM.
- AUSTIN, J. L. (1962). *How to Do Things with Word*. Reino Unido: Oxford University Press.
- BORJA I SOLÉ, de M. & Dinello, R. (2000). *Las ludotecas. Instituciones de juego*. 2ª ed., Barcelona: Octaedro.
- BUCHANAN, A. (2010). “Aeron Buchanan’s Japanese Verb Chart”. Recuperado de [http://cghq.net/japanese/verbs/AMB\\_Japanese\\_Verbs.pdf](http://cghq.net/japanese/verbs/AMB_Japanese_Verbs.pdf)
- BUCIO García, J. (2012) *Percepciones del silencio: análisis de reflexiones docentes sobre el silencio de estudiantes japoneses en clases de español para extranjeros en México* (Tesis doctoral). UNAM - Facultad de Filosofía y Letras, México.
- BUNT, J. (2003). *Japanese Grammar and Verbs*. Nueva York: Oxford University Press.
- CEPE (s.f.). “Introducción”, *Programa de estudios de los cursos de español y cultura*

- mexicana*. Recuperado de <http://132.248.130.129/archivos/cepe/Programa-CEPE.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2019). *Programa de Trabajo 2016- 2019. Informe de resultados 2017*. México: UNAM. Recuperado de [http://www.cepe.unam.mx/archivos/cepe/INFORME\\_ANUAL\\_2017.pdf](http://www.cepe.unam.mx/archivos/cepe/INFORME_ANUAL_2017.pdf)
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hage/Paris: Mouton – De Gruyter.
- CONSEJO SOCIAL EUROPEO (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Grupo Anaya. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/presentacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm)
- CORDER, P. (1967). “The Significance of Learners’ Errors”. *International Review of Applied Linguistics and Teaching*, (vol. 5), pp. 161 - 170. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- \_\_\_\_\_ (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin Education.
- CORVO Sánchez, M. J. (2013). “Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): Siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de las lenguas”, *BABEL Asociación de filología inglesa y alemana*, (no. 22), pp. 137 – 165. Recuperado de [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/barbero/Corvo%20ensenanza%20XIX%20babel21.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Corvo%20ensenanza%20XIX%20babel21.pdf)
- COSERIU, E. (1988). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Heinrich Weber (ed.). Madrid: Gredos.
- CULLER, J. (1976). “Estructuralismo y lingüística”. *Introducción al estructuralismo*. Madrid: Alianza Editorial
- ELIASON, W. (1993). “La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en

- la enseñanza, *Letras*, (no. 2), pp. 153 – 171. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/7737/8417>
- ESCANDELL Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- ESPINOSA Vázquez, A. (2009). *Ahora ahorra para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses* (Tesis doctoral). UNAM - Facultad de Filosofía y Letras, México.
- FERNÁNDEZ, F J. (2011). “PIDAC: propuesta metodológico-cultural para la enseñanza del español en Japón”. Trabajo presentado en *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera* de Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/fernandez.pdf>
- FUKUSHIMA, N. (2014). *El español y el japonés*. Kobe, Japón: Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/48513509.pdf>
- FUNDACIÓN JAPÓN (2012). *Marugoto A1. Gramática*. Madrid: Fundación Japón en Madrid. Recuperado de <https://www.fundacionjapon.es/userfiles/file/Curso%20JFS/Marugoto%20Gramatica%20ES.pdf>
- GÓMEZ del Estal, M. & Zañón, J. (1994). “La enseñanza de la gramática mediante tareas”. *Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, vol. v, pp. 89 – 100. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0087.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf)
- GÓMEZ Torrego, L. (1997). *Gramática didáctica del español*, Madrid: Ediciones SM.
- GUITARTE, L. G. (1985). *Siete estudios sobre el español de América*. México: UNAM.

INSTITUTO CERVANTES. (s.f.). "El Instituto Cervantes de Tokio". Recuperado de [http://tokio.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_centro\\_espanol.htm](http://tokio.cervantes.es/es/sobre_nosotros_centro_espanol.htm)

\_\_\_\_\_. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

\_\_\_\_\_. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf)

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LABRADOR Piquer, M. J. (2008). "El juego en la enseñanza de ELE". *Glosas Didácticas* (no. 17), pp. 71 – 84, Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

LAMÍQUIZ Ibáñez, V. (1987). *Lengua Española. Método y estructuras lingüísticas*. 4ª ed. Barcelona: Ariel.

LANKRIET, M. (2013). *Análisis de los rasgos semánticos, gramaticales y sintácticos del cuantificador español 'todo' y su equivalente francés 'tout'* (Tesis doctoral, Universidad de Gante, Facultad de Artes y Filosofía). Recuperado de [https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/060/356/RUG01002060356\\_2013\\_0001\\_AC.pdf](https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/060/356/RUG01002060356_2013_0001_AC.pdf)

LUNA Traill, E, Viguera Ávila A. & Baez Pinal G. E. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: UNAM.

LUZÓN Encabo, J. M. & Soria Pastor I. (1999). "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza abiertos y a distancia".

*Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2 (no. 2), pp. 40 – 58.

Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077/1952>

MAQUEO, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa-UNAM.

MILLANES Diez, J. y Romero Díaz, J. (2015). “El español en Japón: qué y cómo se enseña”. Trabajo presentado en *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* de Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, Cuenca, España. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a5635150-88c4-46d9-8592-a22f1c8b6842/23-el-espanol-en-japon--millanesjavier-pdf.pdf>

MONTANER Montava, M. A. (2010). “Capítulo 35. Contrastes funcionales entre las lenguas japonesa y española”. En San Ginés Aguilar, P. (ed.), *Cruce de miradas, relaciones e intercambios*. Granada: CEIAP y Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~feiap/ceiap3/ceiap/capitulos/capitulo35.pdf>

\_\_\_\_\_. (2012) “La Lingüística contrastiva como herramienta para la descripción comparada de lenguas y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. El caso del japonés y el español”. Trabajo presentado en *Foro de profesores como lengua extranjera*, (no. 8) de Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6614/6401>

MORENO, C. & Ochiai, S. (2013). “Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la lengua española en Japón”. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional ASELE*, vol. XXIV, pp. 503 - 510. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423252>

MOYANO López, J. C. & Ochiai, S. (2011). “GIDE: trayectoria de un grupo dedicado a la enseñanza de español”. Trabajo presentado en *Cuadernos Canela. Actas de la*

*Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana*, vol. XXIII, pp.

39 – 53. Recuperado de

<http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXIII/03->

[Sae%20O%20y%20J.C.ML.pdf](http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/Vol.%20XXIII/03-Sae%20O%20y%20J.C.ML.pdf)

\_\_\_\_\_. (2009).. “Sobre la necesidad de un manual para la clase de español como segundo idioma del profesor nativo en las universidades japonesas”. *Language, culture and communication*, (no. 41), pp. 67 – 88. Recuperado de [http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/download.php/AN10032394-20091218-0067.pdf?file\\_id=32292](http://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/download.php/AN10032394-20091218-0067.pdf?file_id=32292)

MUÑOZ-BASOLS J., Moreno N., Taboada I. & Lacorte M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Londres: Routledge

MUNTZEL, M. C. (1995). “Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿un conflicto de intereses?”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (no. 21-22), pp. 27 – 43. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/275/255>

NEVADO Fuentes, C. (2008). “El componente lúdico en las clases de ELE”. *marcoELE. Revista de didáctica ELE*. (no. 7). Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf)

\_\_\_\_\_. (2011). “La enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XVI: Primeas gramáticas publicadas en Europa”. *Revista de Educación de Extremadura* (no. 1), pp. 9 – 24. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/924/2173-9536\\_1\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/924/2173-9536_1_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

NIÑO Rojas, V. M. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. 3ª ed. Bogotá: Eroe Ediciones.

OFICINA DE EXTENDA EN TOKIO. (2001). *Nota sectorial. Enseñanza del español en Japón*

- Recuperado de <http://www.extenda.es/web/opencms/fondo-documental/lectorFondo.jsp?uid=5541e0e0-11f0-11e2-96af-87ba319ddd41>
- PORTA Fuentes L. & Matsuura J. (2016). *Gramática de uso de la lengua japonesa B1-B2*. Barcelona: Herder.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. México: Espasa Libros.
- REPILA Ruis, A. (s.f.). “Desmontando la clase”. Recuperado de [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/06/R14\\_COMECOCOS\\_hay-estar\\_desmontando-la-clase\\_ARR\\_A1.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2016/06/R14_COMECOCOS_hay-estar_desmontando-la-clase_ARR_A1.pdf)
- RICHARDS J. C. & Rodgers T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ Paniagua, L. R. (2010). “Dos actividades lúdicas para la clase de español”. Trabajo presentado en *Actas del I Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*, del Instituto Cervantes, Argel, Argelia. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/argel\\_2010/06\\_rodriguez01.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/06_rodriguez01.pdf)
- ROMERO Díaz, J. (2014). “Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE”. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI: XXIV Congreso Internacional de la ASELE*, (vol. XXIV), pp. 639 - 647. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/24/24\\_639.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_639.pdf)
- SÁNCHEZ Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. Recuperado de

<http://www.um.es/lacell/miembros/asp/masterELE/histoele.pdf>

SANTOS Gallardo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

YAMADA, T. (2010). “Capítulo 37. Paseo del japonés antiguo al japonés moderno”, en San Ginés Aguilar, P. (ed.), *Colección Española de Investigación sobre Asia Pacífico*. Zaragoza: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~feiap/ceiap3/ceiap/capitulos/capitulo37.pdf>

TANAKA, T. (2005). “Análisis contrastivo de aspectos gramaticales del japonés y el español”. Trabajo presentado en *11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*, de UNAM-CEPE, México. Recuperado de [http://www.academiamexicanajaponesa.com.mx/docs/ASPECTO\\_GRAMATICAL\\_DE\\_ESPANOL\\_Y\\_JAPONES.pdf](http://www.academiamexicanajaponesa.com.mx/docs/ASPECTO_GRAMATICAL_DE_ESPANOL_Y_JAPONES.pdf)

TANAKA, T. & Ehnis Duhne E. (2001).. “Las preposiciones *a, en, de* y los estudiantes japoneses al estudiar español. Gramática contrastiva”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 19 (no. 34), pp. 80 - 114. Recuperado de <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/774/832>

TRAGER, L. G. (1942). *Outline of Linguistic Analysis*. Baltimore: Linguistic Society of America.

UEDA, H. & Ruiz Tinoco, A. (2009). “Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario: ‘El método creativo’”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (vol. 21), pp. 373 - 397. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110373A/18899>

WIDDOWSON, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.