

La interacción en clase es posible: estrategias para conseguirla

Cuadernos Canela Vol. XXV, pp. 51-64

Publicado el 10 de mayo de 2014

© Los autores 2014

ISSN 1344-9109

canela.org.es

Concha Moreno

Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, Japón

Txabi Alastruey

Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, Japón

Resumen

Se suele decir que los estudiantes japoneses no interactúan, que se bloquean a la hora de usar el español. Sin negar la veracidad de esa afirmación, nosotros creemos que es posible lograr la participación activa de este tipo de alumnos. Para ello es importante orientar la clase de conversación de tal forma que, basándose en principios pedagógicos y metodológicos adecuados, proponga actividades motivadoras que vayan desde las más controladas (precomunicativas), hasta las de producción más libre. En este trabajo expondremos brevemente esos principios teóricos y propondremos una serie de estrategias y actividades probadas en clase, pensadas para activar la participación.

Palabras clave

Interacción, estrategias, metodología participativa, actividades, bloqueo

1. Introducción

Este artículo no se basa en un estudio empírico realizado siguiendo el método científico, sino que recoge la experiencia docente personal de ambos autores y también su reflexión diaria tras haber dado clase a los grupos que comparten.

Los docentes de español como segunda lengua extranjera en Japón suelen quejarse de las dificultades que tienen en el aula para lograr que los estudiantes interactúen, tanto con el profesor como entre ellos, en la lengua objeto de estudio.

Durante la ponencia que tuvimos el placer de llevar a cabo en el XXV Congreso de CANELA, este verano pasado, comenzamos proponiendo una brevísima clase de euskera, idioma del que pocos asistentes (quizá ninguno) parecía tener conocimiento previo; precisamente esa fue la razón por la que lo elegimos. Con esa corta introducción —apenas un par de expresiones para saludar y presentarse— pretendíamos que nuestros colegas recordaran esa sensación que tiene un aprendiz cuando se enfrenta por vez primera a un idioma que desconoce por completo: perplejidad, bloqueo, confusión, quizá incluso ansiedad. Pero esa breve clase también

nos sirvió para reflexionar a continuación sobre la forma en que aprendemos y los elementos en los que nos apoyamos para seguir una clase en una lengua desconocida.

Conviene recordar que el español en Japón no es una lengua completamente desconocida, al menos, según nuestra experiencia. Lo hemos comprobado en las jornadas de puertas abiertas celebradas en nuestra universidad (TUFS), en las que hemos preguntado al numeroso público asistente qué palabras sabían en español. Las respuestas han superado con creces las expectativas.

2. Sobre dificultades específicas. Reflexiones y propuestas alternativas

A continuación, pasamos a analizar algunas de las dificultades especiales con las que se encuentra quien enseña a estudiantes japoneses. Entre ellas, nos detenemos en las siguientes, recogidas por Inmaculada Martínez en su tesis doctoral (Martínez, 2001, p. 106):

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

Tras una primera reflexión, pasamos a analizar esas y otras dificultades, proponiendo un posible planteamiento desde el que solucionarlas.

2.1. El sistema tradicional de enseñanza y sus repercusiones

Empecemos por señalar que en nuestra opinión no hay que rechazar de plano el sistema japonés que enseña al alumnado la gramática como base y apoyo para entender el funcionamiento de una lengua tan alejada del español (puntos a y f de la lista anterior). Nos planteamos, eso sí, si basta con usar actividades de respuesta única, llamadas por Farley «referenciales». Creemos más bien que deberíamos ir más allá, y valernos de las que el mismo autor denomina «afectivas», que piden opinión a los estudiantes y permiten varias respuestas posibles (Farley, 2004, p. 26).¹

Esta idea se complementa con los estudios de Stenberg (2005) sobre la inteligencia exitosa, realizados para la lengua materna pero que nosotros aplicamos a la enseñanza del español. Stenberg sostiene que los tests de inteligencia se han basado tradicionalmente en la llamada inteligencia analítica, tests que para nosotros se asemejan a la manera en que se enseña normalmente la gramática: regla y aplicación. Su teoría añade la inteligencia creativa y la práctica, aspectos que pretendemos desarrollar en nuestras aulas.

Uno de los puntos que nos parece de mayor importancia es el hecho de que el

sistema tradicional japonés, por norma general, solo acepta como buena una respuesta. El estudiante, acostumbrado a esta forma de hacer las cosas, tras años y años de educación primaria y secundaria, no se arriesga a cometer una equivocación, hecho que aparece recogido en el punto c, mencionado más arriba. Nosotros partimos de la idea de que el estudiante debe aprender que equivocarse no es algo negativo; muy al contrario, puede resultar divertido y generar respuestas que sean algo distinto de lo que el profesor esperaba, pero totalmente válidas. Lo importante, en ese caso, es explicitar los contextos adecuados para cada una de esas respuestas. Y si se trata de errores gramaticales o de selección léxica, la mejor actitud es mostrar cómo a partir de esos errores podemos repasar y consolidar algo que todavía no está interiorizado. En definitiva, lo que proponemos es darle la vuelta al concepto de que equivocarse en clase acarrea una reacción de disgusto por parte del profesor o profesora, o la vergüenza de quien se haya arriesgado: no podemos sancionar ese comportamiento participativo o entraremos en una contradicción flagrante. Este miedo a equivocarse, en nuestra opinión, está relacionado con el punto a, que hace referencia a la casi única experiencia gramatical del aprendiente de español. En la tipología de ejercicios de los libros japoneses de gramática, apenas aparecen prácticas con respuestas en las que los estudiantes puedan dar su opinión, como proponía Farley.

Por otra parte, convendría tener presente que solo deberíamos corregir el foco de aquello que estemos trabajando en el momento. Los intentos de lograr una producción perfecta por parte del alumno serán, en la mayoría de los casos, contraproducentes. La razón de esta afirmación es que, como defiende van Patten en su teoría del input estructurado (1996)², no se debería presentar más de una estructura a la vez. Eso sí, no olvidando que otros autores como Erlam (2003) afirman que la conexión entre las formas y su significado puede resultar más productiva en la adquisición.

Otra característica del sistema tradicional japonés es el hecho de que el estudiante se acostumbra a aceptar pasivamente los conocimientos. Cuando el profesor le pregunta el porqué de algo, el estudiante normalmente no sabe cómo contestar, o simplemente proporciona respuestas preestablecidas. En estos casos el profesor debería darse cuenta de la importancia de que el estudiante cree su propio discurso. A este respecto cabe citar a Ushioda (2011, p. 17):

[Un] principio pedagógico clave en este sentido es el de capacitar a los estudiantes para que ejerzan su autonomía de elección para decidir qué aspectos de su identidad (...) se sienten motivados para expresar.

Esto demuestra la necesidad de que sea el profesor mismo quien le dé las oportunidades de conseguir crear y expresar este discurso. Atenderíamos de este modo a ese rasgo señalado por la profesora Martínez, que habla de la necesidad de más tiempo para elaborar sus respuestas (punto d), y dejaríamos de considerar al alumno como un paquete abstracto de características motivacionales para verlo como un ser humano con su propia historia y circunstancias únicas, a las que no puede renunciar aunque no las muestre en el aula. En palabras de Ushioda (2011, p. 18):

[Una] limitación básica de las teorías de motivación en el aprendizaje de un idioma hasta la fecha es que se han ocupado principalmente de modelos abstractos, y de aprendientes

como grupos teóricos de variables, y no de aprendientes de idiomas como personas que aportan identidades, historias, metas e intenciones únicas e individuales, y que habitan complejas y dinámicas realidades sociales.

También queremos recordar las palabras de van Lier (1996, p. 185), que nos dice que quizá nuestro alumnado no habla tanto como nos gustaría porque «no se le anima a encontrar cauces para encontrar su propia voz dentro de sí mismos y entre ellos».

Los estudiantes japoneses no suelen querer ser los primeros en hablar, para no destacar en el grupo en el que se hallan integrados; de ahí que necesiten apoyarse en sus compañeros (punto e). Usando esa necesidad y la misma psicología de grupo en la que se basa esa timidez, es esencial que logremos hacerles entender que la clase, como grupo y equipo que ha de ser, produce sinergia. Si todos sienten el beneficio de cada individuo como un beneficio del grupo, el éxito de uno animará a todos.

2.2. Del aburrimiento y sus consecuencias

Con frecuencia, uno de los problemas más graves a los que se enfrenta el profesor es el aburrimiento. Según Marina, J.A. y López Penas, M. (1999, pp. 216-221):

Los humanos se aburren por falta de estímulos (...) Entre los desencadenantes del aburrimiento se menciona la monotonía, la repetición, la rutina, la habituación, el hartazgo. (...) Los humanos se aburren porque están saciados.

Para hacer frente a este problema partimos de la absoluta necesidad de reconocer, analizar y alentar la motivación del alumnado. Dornyëi (2011, p. 26) nos dice a este respecto:

La mejor intervención motivadora es simplemente aumentar la calidad de nuestra enseñanza (...) El profesorado debe aceptar que su responsabilidad es garantizar que sus alumnos estén y permanezcan motivados y no lamentar el hecho de que les falta motivación.

Es decir que nuestra primera tarea consistirá en tener una idea clara de las motivaciones de nuestros estudiantes. Según el Cuestionario de GIDE (2012), la principal razón para estudiar español, en Japón, es comunicarse con la gente, y las principales fuentes de motivación son el profesor y el ambiente de la clase.

3. El papel del profesor

Se da el caso de que el estudiante no quiere decir que no comprende algo por miedo a faltarle al respeto al profesor. Esto es algo que el docente recién llegado de otras partes del mundo (quien no ha tenido contacto previo con Asia, básicamente) muchas veces no logra captar, o lo sorprende en gran medida. Se trata de una diferencia cultural fundamental, que el profesor puede superar si logra que los estudiantes dejen de ver el «no entiendo» como un problema. Se debe presentar esa falta de información como algo positivo, como una oportunidad de repasar, consolidar y buscar más ejemplos de uso. Debemos recordar que el proceso de adquisición es largo

y lleno de errores, y que la forma en la que el profesor enseña es fuente de motivación o desmotivación para los estudiantes. En efecto, ya en 1977 Pine y Boy decían: «Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que ofrece el profesor». Estamos completamente de acuerdo con esta afirmación, pues cuando se pregunta a un grupo de estudiantes qué les gusta más de una clase, suelen responder que el docente y su manera de enseñar.³

3.1. Estrategias docentes

Las estrategias docentes principales de las que partimos son:

- Evitar el aburrimiento
- Despertar la complicitad
- Apoyarse en el conocimiento del mundo que trae el alumnado
- Servirse de lo conocido
- Provocar inferencias a partir del contexto
- Usar elementos concretos
- Usar lo visual y lo teatral

Y, sobre todo, creer que el cambio es posible.

4. Sobre adquisición eficaz y la importancia del *input*

Los trabajos de Ellis y Wells (1980) y Krashen (1981) compararon el aprendizaje en niños, y demostraron que la velocidad de adquisición era directamente proporcional a la cantidad y calidad del *input* recibido. Esa cantidad de *input* tiene el mismo peso en el aula, en nuestra opinión. Estudios posteriores matizan estas afirmaciones. El citado van Patten (1996), en su teoría del procesamiento del *input*, sostiene que debemos hacer que los estudiantes trabajen con este *input*, pues no basta con que estén expuestos a él para garantizar la adquisición. Más tarde el propio Ellis, en 2003, añade el concepto del *auto-output*, según el cual los estudiantes pueden estar atentos a su propia producción y esta puede convertirse en *input* para ellos y para los demás.

Para nosotros, la interacción en el aula es fundamental y si no es la única forma en que el alumnado adquiere la lengua, sí nos parece una forma coherente de aplicar las bases gramaticales proporcionadas por el profesorado japonés.

Uno aprende cómo intervenir en una conversación, uno aprende cómo interactuar verbalmente, y a partir de la interacción las estructuras sintácticas se van desarrollando. (Hatch, 1978a, p.404)

Aunque no es actual y la propia autora lo ha revisado posteriormente, creemos que el modelo de Bialystock (1978) se ajusta a la forma en que damos clase y con su aplicación vemos resultados en nuestros grupos. Este modelo distingue tres etapas: exposición, conocimiento explícito e implícito y producción deliberada. En esa producción deliberada es cuando aparecen los errores que forman parte del aprendizaje. Su modelo también hace un especial hincapié en las inferencias como parte indispensable a la hora de producir, así como en la práctica, que hace que el CLE (conocimiento lingüístico explícito) se convierta en CLI (conocimiento

lingüístico implícito).⁴

En la primera versión del modelo incluye la importancia del *input* disponible del cual el alumnado puede extraer inferencias con o sin ayuda del profesor, lo que redundará en una mayor consciencia y habilidad metalingüísticas, que según la autora, son elementos indispensables para la adquisición de un idioma, incluida la lengua materna. Para Bialystok (2001, pos. 1776):

Los aprendientes de una L2 no necesitan volver a aprender los principios fundamentales de la estructura del lenguaje porque ya se los proporciona el conocimiento metalingüístico que surgió de la adquisición de su primer idioma. (...) Una teoría de la adquisición de una L2 debe encontrar cierta continuidad entre la adquisición del primer idioma, la del segundo y la habilidad lingüística formal.

Esto precisamente es lo que en nuestra opinión no forma parte de las habilidades del alumnado japonés, al que no se le ha enseñado a realizar esta transferencia.

Johnson (1998) también menciona los requisitos para una adquisición fecunda, los cuales coinciden en su mayor parte con lo ya visto:

- Crear contextos de uso de la lengua
- Facilitar que los estudiantes usen la lengua para expresar sus propios significados personales
- Proponerles actividades que excedan su nivel actual

4.1. Adquisición y práctica

En este sentido conviene recordar la clasificación de Littlewood (1996) a la hora de elaborar nuestras actividades y adaptarlas a este planteamiento: actividades precomunicativas, cuasicomunicativas y comunicativas.

La importancia de tener presente esta clasificación radica en que se adapta al sistema de aprendizaje tradicional y cultural del alumnado japonés. Facilita las estructuras y las practica para dar seguridad, para no dejar en blanco el tiempo dedicado a la expresión oral. Y con esas prácticas pre o cuasicomunicativas, siempre bien contextualizadas, podemos pasar a la producción comunicativa, basada en los verdaderos vacíos de información.

4.2. La actuación en el aula

Una vez expuestos los principios en los que apoyamos nuestra actuación, nos gustaría mencionar algunas propuestas concretas de actividades que hemos realizado en las aulas y que han demostrado que esas dificultades de las que se hablaba al principio del presente texto pueden ser superadas con la debida preparación, esfuerzo, atención al grupo concreto y, por qué no, inspiración. Enseñando como siempre, los resultados serán los de siempre; por ello, tratemos de cambiar algunas variables en el sistema, en busca de resultados más positivos. Evidentemente, no queremos dar la impresión de que este tipo de ejercicios son los únicos que se deben acometer en clase, ni tampoco que sean los más adecuados para el diverso alumnado que acude al aula. Son un ejemplo que pretende abrir un diálogo de cara a explorar nuevos caminos.

5. Ejemplos prácticos

Ejemplo 1. La habitación



Figura 1. La habitación

Se les entrega a los estudiantes, que estarán en parejas, la imagen anterior (ver figura 1), pidiendo que describan lo que ven; digan lo que ha pasado en esa habitación: qué ha hecho y qué no ha hecho la persona que vive allí; que hablen de lo que creen que le gusta, basándose en lo que aparece en la imagen; que digan si es una persona especial y que, para afirmarlo, se apoyen en algún elemento del dibujo.

Después se ponen en común los resultados y se comentan. Esta actividad fomenta el trabajo en grupo, la creación de un discurso personal y propio, enseña a escuchar el *output* de los compañeros y establece un conocimiento lingüístico que queda en la memoria a corto plazo, por lo que es necesario el refuerzo en sesiones posteriores.

Ejemplo 2. El juego de la oca

<p>Inicio</p> 	1 ¿Qué hora es?	2 Di el nombre de tres prendas de vestir para el verano	3 ¿Qué parte del cuerpo necesitamos para comer?
4 Formula una pregunta 	5 ¿Cuál es tu número de móvil? 	6 ¿A qué hora comes?	7 Vuelve a tirar 
8 ¿Cuál es tu color preferido?	9 ¿A qué hora es la pausa?	10 Retrocede 3 casillas 	11 Señala tres objetos de color azul
12 ¿Qué se puede hacer con los tomates?	13 Observa y menciona 3 prendas de vestir 	14 Menciona los colores de tu bandera	15 ¿Cuál es tu comida preferida?
16 Pregúntale a un compañero por la fecha de su cumpleaños 	17 Pierdes un turno 	18 ¿Cuánto es 13 + 11?	19 ¿Qué hora marca el reloj? 
20 Avanza 2 casillas 	21 Menciona una comida típica de tu país	22 ¿Qué parte del cuerpo necesitamos para escribir?	23 ¿Qué fecha es hoy? 
24 Pregúntale algo a un compañero 	25 ¿Qué es esto? 	26 Menciona los colores de la bandera de España 	27 Meta 

Figura 2. El juego de la oca

El juego de la oca es un buen ejemplo de ludificación en el aula con objetivos docentes muy claros (en este caso, repaso de estructuras, afianzamiento del vocabulario, agilización de la producción, entre otros).

Podemos empezar a jugar repartiendo la imagen (ver figura 2) a grupos de tres o cuatro estudiantes y haciendo lo que se pide en las casillas. Pero yendo un poco más allá, podemos pedir que comparen posibles respuestas diferentes, o que sean conscientes de las diferencias que pueden establecer con sus propias costumbres.

Siendo como es un juego para el primer nivel, servirá para que desde el primer momento nuestros estudiantes comprendan que las estructuras gramaticales llevan detrás contextos socioculturales, algo que en nuestra opinión, no se practica suficientemente en las clases más tradicionales.

Ejemplo 3. María y Pedro



Figura 3. María y Pedro

En una primera fase, el profesor se acerca a la pizarra y comienza a hacer preguntas a los estudiantes para averiguar cosas sobre una persona imaginaria. Ellos deberán proporcionar el nombre, la profesión, la nacionalidad... Tendrán que describir a la persona con todos los recursos de que dispongan (dependiendo del nivel, el profesor puede ayudar en mayor o menor medida). El profesor irá dibujando el personaje para adecuarlo a la información que le dan los estudiantes (ver figura 3).

Una vez completado ese primer personaje, el profesor le cede el turno y la tiza o rotulador a un estudiante, preferiblemente voluntario, aunque el hecho de elegir a alguien que resulta no tener un gran dominio de las artes plásticas puede hacer que la actividad resulte más divertida, incluso para ese estudiante en cuestión. El profesor pasa a un segundo plano, y la clase en conjunto se dedica a crear otros personajes, cambiando de dibujante.

A través de esta actividad y otras similares los estudiantes empiezan a asociar los procesos creativos y la imaginación con el idioma que están estudiando, y a largo plazo, tienden a ser capaces de pensar de formas nuevas y originales. Por supuesto, también sirve como repaso de lo visto hasta entonces.

Ejemplo 4. Pi-po

El Pi-po es un juego que solemos utilizar con las clases iniciales para presentar y repasar los números. Tras una ronda inicial en la que la clase al completo «canta» la lista de números a trabajar —preferiblemente hasta el treinta—, un número por estudiante, se pasa a una segunda fase en la que el siete y los múltiplos de siete se sustituyen por la sílaba «po». Cuando los alumnos logran llegar hasta el treinta (o el límite con el que se esté trabajando), se procede en sentido inverso, hasta el uno. Una vez logrado, se presenta la tercera y última fase, en la que el cinco y sus múltiplos se sustituyen por la sílaba «pi».

Este juego hace que los estudiantes se relajen, estén atentos a la producción del compañero, se familiaricen con el nuevo grupo léxico y lleguen a olvidarse por un rato de que están estudiando, con lo que el proceso se agiliza aún más. Los resultados se hacen evidentes en clases posteriores, cuando los estudiantes deben hacer uso de los números en otros contextos.

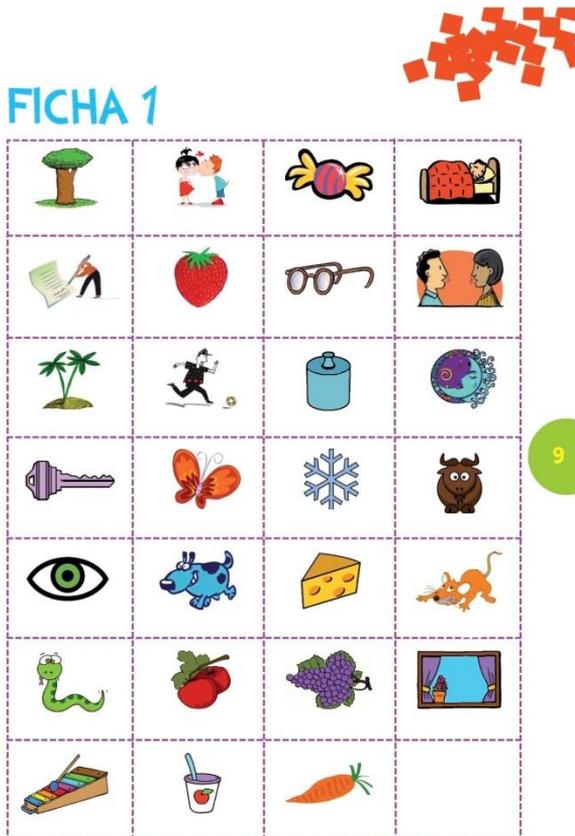
Ejemplo 5. El alfabeto⁵

Figura 4. El alfabeto

Esta actividad la utilizamos al principio del curso, en la segunda o tercera clase. El profesor tiene una hoja con la imagen anterior (ver figura 4); bajo cada uno de los dibujos aparece la palabra correspondiente (árbol, beso, caramelo...). La clase aprende someramente esas palabras y su significado, con ayuda del profesor, que luego la cuelga en la pizarra o algún otro sitio visible. Después reparte copias de la hoja, sin texto, a los estudiantes, que deberán realizar por parejas una interacción como esta:

A: ¿Cómo se dice ki en español?

(El estudiante B se levanta, camina hasta la hoja colgada en la pizarra y comprueba. Luego vuelve a su asiento.)

B: Se dice árbol.

A: ¿Cómo se escribe?

B: Á-R-B-O-L.

La pareja que termine antes recibe algún premio. Esta actividad favorece, de entrada, una habilidad que ya poseen los estudiantes —la memorización—, así como la asociación léxica palabra-imagen (Oxford, 1990), contribuye a mejorar la pronunciación, y a aprender las letras y sus nombres en un ambiente distendido de colaboración.

6. Conclusión y recomendaciones

En esta conclusión queremos recoger las dudas señaladas por algunos autores (Hatch, 1998b y Lightbown, 2000) sobre la utilidad de dar consejos al profesorado para su actuación en el aula, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones teóricas. No obstante, a nosotros nos han servido de apoyo.

Y para terminar, nos gustaría resaltar algunos puntos que creemos pueden ser de utilidad a la hora de intentar implementar estas ideas en nuestras clases.

- En primer lugar, y aunque pueda parecer obvio, creemos que es necesario partir del uso mayoritario del español en la clase. El esfuerzo que el alumnado debe realizar para adaptarse a la nueva situación lingüística producirá frutos que superan con creces la comodidad inmediata de traducir lo que intentamos explicarles. Sin embargo, en ningún momento queremos dar a entender que el estudiante pueda (o deba) inhibir su idioma materno en el proceso; como se ha mencionado más arriba, no tiene mucho sentido tratar de desarrollar una habilidad lingüística sin la habilidad metalingüística correspondiente adquirida con su primer idioma.
- Por supuesto, habremos de utilizar el discurso pedagógico adaptado: intentar usar, en la medida de lo posible, solo aquello que los estudiantes han visto en clase con nosotros; las partes nuevas del discurso deben estar limitadas a aquello que van a estudiar a corto plazo, preferiblemente en la clase que nos ocupa.

- Tendremos que tener en cuenta el componente afectivo: cómo funcionan los estudiantes en interrelación, qué motivaciones, objetivos y emociones tienen de cara a su estudio, y cómo podemos alentarlos y hacer que logren un mejor uso de sus inteligencias, no solamente las analíticas, sino también la creativa y la práctica.
- Respetaremos el periodo silencioso —el tiempo destinado a la asimilación antes de la producción—, para que el estudiante no se sienta presionado y sea capaz de ir encontrando su forma de expresarse. Claro está, este periodo silencioso no debe servir de excusa para la falta de interacción en el aula.
- Practicaremos la escucha activa; a veces, en nuestro afán por ayudar a nuestros estudiantes a expresarse, les terminamos las frases. Esto no solo puede resultar contraproducente de cara a su confianza, sino que podemos estar perdiéndonos ideas realmente originales que se quedan sin ser expresadas, por estar acostumbrados a las respuestas de siempre.
- Les enseñaremos a reformular —una de las mejores herramientas con las que cuenta un estudiante en su afán por expresarse— y les daremos tiempo para ello.

Esperamos que las ideas presentadas en este documento puedan serle de utilidad al lector, y que lo animen a buscar nuevas formas de crear interacción en sus clases.

Notas

1. Farley se refiere especialmente a las actividades relacionadas con la gramática, pero nosotros pensamos que sus estudios orientados al *input* y al *output* estructurados son aplicables a las estrategias que pueden seguir los docentes que enseñan en la llamada “clase de conversación”.
2. Aclaramos que van Patten se refiere a la adquisición de la gramática, pero nosotros adaptamos estos principios a nuestra manera de trabajar en la clase de conversación.
3. Cita extraída del libro *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Ed. española, 1997, p. 7. Willians, Marion y Burden Robert)
4. Somos conscientes de que esta teoría de la validez del CLE como base para la adquisición del CLI es muy debatida incluso hoy en día. Este debate lo menciona entre otros, Rod Ellis (2009, pos. 137). Paradis (1994) afirma que el primero (CLE) se mantiene separado del segundo (CLI). Ellis (1993) sostiene que puede servir de ayuda, especialmente en la captación de la diferencia entre la producción del alumno y el *input* nativo (Schmidt, 1994).
5. Extraído de *Aprendo español jugando*.
<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article3243> (última consulta 06/01/2014).

Referencias bibliográficas

- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 81-103.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development - Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, (e-book).
- Cuestionario de GIDE (2012). Análisis de necesidades. ed. Pilar Lago Mediante.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Wells, G. (1980). Enabling factors in adult-child discourse, *First Language*, 1, 46-82.
- Ellis, R. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Second Language Acquisition - Multilingual Matters, pos. 137 (e-book).
- Erlam, R. (2003). Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning, *Studies. Second Language Acquisition*, 25, 559-582.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hatch, E. (1978a). Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- (1978b): *Apply with caution. Studies in Second Language Acquisition*, 2, 123-143.
- Johnson, K., & Swain, M. (1998). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. (2000). Anniversary article: Classroom SLA research and second language acquisition teaching. *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Marina, J.A. y López Penas, M. (199): *Diccionario de los sentimientos*. Madrid: Anagrama.
- Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza de ELE para japoneses: la conciencia formal*. Tesis doctoral en línea. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fli/ucm-t25559.pdf> (última consulta 17/09/2013).
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. En N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (pp. 393-419). London: Academic Press.
- Pine, G. J. & Boy, A. V. (1977). *Learner Central Teaching: a humanistic View*. Colorado: Love Publishing Co.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics, *AILA Review*, 11, 11-26.
- Stenberg, R. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-20. En línea: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03921.pdf> (última consulta 6/01/2014).
- Ushioda, E. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. En Murray, Gao y Lamb (eds.), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning*. Second Language Acquisition - Multilingual Matters, pos. 1776 (e-book).
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.
- Van Patten, B. (1996). Input processing and grammar instruction in second language acquisition. Norwood, New Jersey: Ablex.

Perfil de los autores

Concha Moreno García. Nacida en Salamanca. Es profesora de español desde 1974. Actualmente es profesora invitada en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio (TUFS). Colabora desde 2004 con la UNED (Universidad Nacional a Distancia) en el Máster y en el Experto de español como segunda lengua. Además, es la encargada del curso *Español como segunda lengua. Un enfoque intercultural* de la misma universidad. Imparte cursos de formación del profesorado desde 1981 en universidades de diferentes países, especialmente orientados a la didáctica de la gramática y a la metodología. Es autora de materiales para la enseñanza del español.

Txabi Alastruey. Nacido en Bilbao, Vizcaya. Es licenciado en filología inglesa por la Universidad Pública del País Vasco. Además de llevar a cabo sus labores docentes en TUFS, también trabaja como traductor de japonés e inglés, y como guionista de cine.

Abstract

It is often said that Japanese students do not interact, that they suffer a block when using Spanish. Without denying the veracity of that statement, we believe it is possible to have these students participating actively in class. In order to achieve this, it is important to guide the conversation class so that, based on appropriate pedagogical and methodological principles, it offers motivating activities that range from the most controlled ones (pre-communicative) to those that seek freer oral production. In this paper we briefly discuss these theoretical principles and propose a series of strategies and proven classroom activities designed to enhance class participation.

Keywords

Interaction, strategies, participative methods, activities, suffer a block

摘要

日本人学生はスペイン語で会話をする際に思考停止してしまい、相互行為が出来ないという声がよく聞かれる。このような意見を否定することはできないものの、我々はそのような学生たちを積極的に会話に参加させることは可能であると考え。そのためには、教育的な原則と適切な教授法に基づいて、教員によって強くコントロールされているもの(プレ・コミュニケーション的なもの)から、より自由な言語産出をさせるものに至るまで、学生の意欲を向上させるアクティビティを導入していく授業運営が重要となる。本稿では、まず理論的原則について手短かに述べた後、学生の参加を促すために考案し授業で試みた一連の方略とアクティビティの提案を行う。

キーワード

相互行為、ストラテジー、参加型教授法、アクティビティ、思考停止