

Una aproximación contrastiva a la enseñanza de ELE para hablantes de japonés¹

Cuadernos CANELA, 36, pp. 37-49
Publicado, versión impresa: 1-V-2025
ISSN 1344-9109
Publicado, versión electrónica: 1-V-2025
ISSN 2189-9568
© La autora 2025
canela.org.es

Yuko Morimoto

Universidad Carlos III de Madrid, España

Resumen

Nuestra contribución partirá de la siguiente idea, expuesta por el profesor Moreno Cabrera en el prólogo de su libro *Spanish is different* (2010, p. 5): «El profesor que enseña español a estudiantes extranjeros no puede pedirles a sus pupilos que se olviden de su lengua nativa, aunque solo sea de modo temporal». Este reconocimiento implica, para el citado autor, un compromiso que el profesorado de ELE deberá adquirir: «Lo que sí se le puede pedir al profesor es que tenga en cuenta dicha lengua nativa de los alumnos a la hora de impartir sus clases de español» (ibid.). Haciéndonos eco de esta opinión de Moreno Cabrera, nuestro propósito aquí consiste en defender el uso efectivo de los conocimientos lingüísticos previos de nuestro alumnado, especialmente de aquellos relacionados con su L1. Para contribuir a este enfoque contrastivo de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el ámbito de la enseñanza de ELE al alumnado japonés², en el presente trabajo, presentaremos algunos ejemplos representativos de los obstáculos que un hablante de japonés, debido precisamente a las características de su propia L1, ha de superar para alcanzar el nivel deseado en su dominio de la lengua española. Pretendemos que nuestras observaciones no solo resulten útiles al profesorado de ELE con dicho grupo lingüístico de estudiantes, sino que sirvan de ayuda a cualquier persona hispanohablante, sea o no docente de ELE, interesada en conocer la lengua japonesa en contraste con el español.

Palabras clave

análisis contrastivo japonés-español, enseñanza de ELE para alumnado japonés, gramática en contexto comunicativo

Lista de abreviaturas de glosas

CAUS: causativo; CD: complemento directo; CID: complemento indirecto; CONF: confirmación; HON: honorífico; INTERROG: interrogación; PRES: presente; SUJ: sujeto; TÓP: tópico

Introducción: aprovechamiento del conocimiento lingüístico del alumnado

Pensemos por un momento qué contestaríamos si alguien nos preguntase cómo podemos llegar a Buenos Aires. La respuesta a esa pregunta, como es obvio, no solo depende de la ubicación de la Capital Federal de Argentina, sino también y de forma crucial del punto de partida de ese viaje: no es lo mismo ir a Buenos Aires desde Kobe que hacerlo desde Montevideo. Con este elocuente símil, el profesor Moreno Cabrera (2010, p. 7) señala la importancia de conocer la lengua nativa de nuestro alumnado (su punto de partida) para

guiarlos eficazmente en su viaje a la lengua española (su destino).

Como explica detalladamente Guillén Solano (2020), la atención a las diferencias y semejanzas entre la L1 y la L2/LE ha sido una constante en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde los métodos más tradicionales, como el método de gramática y traducción, hasta los distintos enfoques comunicativos³. Incluso entre quienes abogan por la prohibición del uso de la L1 en el aula, lo habitual ha sido reconocer los beneficios de tener presentes las características de dicha lengua durante la planificación curricular y la elaboración de materiales didácticos (Guillén Solano 2020, §2), si bien existen algunas excepciones como el rechazo a tal reconocimiento mostrado por los defensores del enfoque natural (Krashen y Terrell, 1983).

La conveniencia de no aislar la competencia en la lengua materna y la de otras lenguas también aparece señalada en el MCER (Consejo de Europa, 2001), según el cual el aprendizaje de una nueva lengua implicaría el desarrollo de una competencia plurilingüe y no la acumulación de varias competencias, cada una dedicada a una lengua distinta.

Por supuesto, como se ha señalado en repetidas ocasiones (Larsen-Freeman y Long, 1994; Guillén Solano, 2020), sería un error creer que el análisis contrastivo posee una capacidad predictiva absoluta: de hecho, las diferencias entre la L1 y la L2/LE no implican necesariamente dificultades para el aprendizaje y las semejanzas entre ambas tampoco lo facilitan siempre (Buteau, 1970; Hyltenstam, 1972; Dulay y Burt, 1974). Esta circunstancia implica que cualquier resultado obtenido mediante el análisis contrastivo debe ser manejado con cautela y requiere suficiente respaldo empírico. En este sentido, quisiéramos indicar que las observaciones que se incluyen en los siguientes apartados se basan en una serie de trabajos empíricos, realizados por autores con extensa experiencia docente en la enseñanza de ELE en Japón.

1. Pronunciación

Como apunta el profesor Kimura (2015, p. 1), la pronunciación del español suele causar una primera impresión de simple y accesible al alumnado japonés, debido probablemente a la aparente cercanía entre el sistema fonológico español y el de la lengua japonesa. Una de las semejanzas más destacables de las dos lenguas aquí examinadas en cuanto a la pronunciación tiene que ver con sus fonemas vocálicos, ya que ambas comparten los cinco siguientes: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. No obstante, reconocemos, junto con el propio autor citado (Kimura, 2015), que incluso en este terreno no son pocos los obstáculos con los que tendrá que lidiar cualquier aprendiz de español con el japonés como L1. A continuación vamos a señalar algunos que consideramos especialmente relevantes.

Entre los fonemas vocálicos de la lengua española el más problemático, sin duda, es el /u/_E⁴. Este fonema tiene realizaciones muy distintas en español y en japonés. Mientras que esta vocal cerrada y posterior se pronuncia normalmente con redondeamiento labial en español -[u]-, en la lengua japonesa se realiza sin redondeamiento -[u]-.

Como explican detalladamente Fernández Lázaro, Fernández Alonso y Kimura (2016, §2.1.1), esta vocal japonesa, al igual que la otra vocal cerrada de la misma lengua, la /i/, tiende a ensordecerse o desaparecer por completo cuando se sitúa entre dos consonantes sordas (como en *kusa* 'hierba') o entre una consonante sorda y una pausa (como en *Sōdesu* 'Así es'). Esto hace que una palabra como *supein* 'España' se pronuncie o bien como [supein]⁵ con la [u] ensordecida, o bien como [spein], sin ninguna vocal entre [s] y [p]. De acuerdo con los citados autores, «los japoneses no distinguen entre

[Cw], [Cw] y [C], donde [C] indica cualquier consonante sorda, en los contextos arriba mencionados» (Fernández Lázaro, Fernández Alonso y Kimura 2016, p. 71).

Este peculiar fenómeno de la fonética japonesa, según los mismos autores, puede considerarse la causa del frecuente error observado entre el alumnado japonés a la hora de pronunciar secuencias como *cuchillo*, *supongo*, *su casa*, etc., consistente en el ensordecimiento u omisión indebida de la /u/_E. Asimismo, como señalan autores como Fernández Lázaro, Fernández Alonso y Kimura (2016, p. 72) o Martínez Martínez (2002, p. 49), por las mismas razones, a los hablantes de japonés les resulta difícil distinguir, tanto en la producción como en la percepción, entre los miembros de pares como los siguientes:

- (1) *Lo supongo* *Las suposiciones*
Los pongo *Las posiciones*
 (Martínez Martínez 2002, 49)

Ahora bien, quisiéramos señalar que se trata de un problema previsible y hasta cierto punto evitable. Los errores de producción aquí mencionados se podrían evitar con unas instrucciones explícitas sobre la pronunciación con redondeamiento labial de la vocal española /u/_E. Por lo tanto, creemos que estamos ante un claro ejemplo de la utilidad –o la necesidad– del conocimiento previo de la lengua materna del alumnado: sin ese conocimiento sobre la realización del fonema /u/_J de la lengua japonesa, sería difícil identificar la causa de un problema persistente que sí se suele notar en la producción oral, la percepción auditiva e, incluso, en la escritura del alumnado japonés.

Ahora volvamos nuestra atención a las consonantes. En la enseñanza de ELE al alumnado japonés, el problema de pronunciación más conocido, sin duda, es el que tiene que ver con las consonantes líquidas: mientras que la lengua española dispone de tres fonemas líquidos⁶ /l/_E, /r/_E y /r/_J⁷, en la lengua japonesa solo existe uno, /r/_J, que se realiza normalmente como [r]. Esta fusión (o división, según el punto de vista) de categorías se aprecia claramente en la pronunciación japonizada de palabras españolas con alguna de esas consonantes como *López*, *cafetería* o *churros*, que en su pronunciación española contienen distintos fonemas líquidos (/l/_E, /r/_E y /r/_J, respectivamente):

- (2)

En español	En japonés		
	Katakana	Rōmaji ⁸	Pronunciación de la consonante líquida
Salamanca	サラマンカ	saramanka	[r]
Aragón	アラゴン	aragon	[r]
churros	チュロス	churosu	[r]

Como se observa en la columna correspondiente a la pronunciación en japonés, las tres consonantes líquidas del español se convierten en una sola, que es la vibrante simple [r].

A diferencia de las distintas realizaciones del fonema /u/ en español y en japonés, estamos ante un contraste bien conocido tanto entre el profesorado como entre el alumnado japonés⁹. No obstante, por muy conocido que sea, no deja de plantear problemas. En

especial, el alumnado japonés suele experimentar mucha dificultad con la distinción entre /l/_E y /r/_E (Fernández Lázaro, Fernández Alonso y Kimura 2016, p. 73; Martínez Martínez 2002, p. 52). De ahí que no resulte difícil detectar errores de pronunciación o incluso de escritura entre los aprendientes japoneses de español con palabras como *caramelo*, *calamar*, *Elisa*, *Velázquez*, etc.

Si bien es cierto que desde el punto de vista auditivo la distinción de los fonemas /l/_E y /r/_E constituye un reto difícil de superar para hablantes de japonés, el conocimiento de las formas escritas de las palabras con dichos fonemas les sirve de apoyo para evitar errores de pronunciación. A este respecto, quisiéramos apuntar un problema añadido, que tiene que ver con la falta de conocimientos sobre las culturas del mundo hispanohablante, que se da en distintos grados entre el alumnado japonés: nos referimos al uso de nombres propios como los mencionados en el párrafo anterior –*Elisa* y *Velázquez*– o cualquier otra como *Pamplona*, *Toledo*, *Elena*, *Álvaro*, *González*, etc. Para cualquier hispanohablante medio, son nombres que suelen formar parte de los conocimientos enciclopédicos generales, situación que no suelen compartir nuestros estudiantes japoneses. Además, a diferencia de otras clases de palabras, los nombres propios no aparecen recogidos en diccionarios al uso, lo que dificulta una rápida comprobación por parte del estudiantado. Nuestra sugerencia a este respecto es clara: sería de gran ayuda que el profesorado prestara una atención especial a la presentación por escrito del vocabulario utilizado en el aula, sin olvidar aquellas palabras que se vayan introduciendo sobre la marcha.

2. Gramática en contexto comunicativo

La lengua española y la japonesa también se diferencian de forma notable desde el punto de vista gramatical. Para empezar con una observación de carácter muy general, el japonés carece de categorías gramaticales como el número, el género y la persona, en el sentido de que ninguna clase de palabras de dicha lengua codifica este tipo de información gramatical de forma sistemática; de hecho, carece de morfemas flexivos correspondientes a dichas categorías. Como sería esperable a partir de la observación anterior, la lengua japonesa tampoco conoce el fenómeno de concordancia: esta ausencia afecta tanto a la concordancia nominal (la de género y número, que se establece entre el sustantivo y los determinantes, los adjetivos y los participios que inciden en el primero) como a la verbal (la de número y persona, que se establece entre el verbo y su sujeto).

La situación que acabamos de describir hace que el alumnado de español con el japonés como L1 cometa frecuentes errores de concordancia (Martínez Martínez 2002, §3.3; Romero Díaz 2013, §4.2.4) y, además, experimente dificultad a la hora de aprender el género gramatical de los sustantivos, en especial de aquellos que carezcan de variación de género –*coche*, *mano*, *panorama*, *víctima*, etc.– (Valverde 2023, p. 19-21¹⁰).

Otra característica general de la lengua japonesa que consideramos especialmente relevante en el contexto de la enseñanza de ELE al alumnado japonés es su marcada tendencia a omitir el sujeto y los complementos que aportan información consabida, incluso cuando estos forman parte de la estructura argumental¹¹ del verbo del que dependen. Obsérvense los siguientes diálogos, que bien podrían considerarse extractos de una conversación natural entre amigos:

- (3) a. *Ashita iku -yo.*
 mañana ir-PRES¹² ÉNFASIS
 'Mañana ir[é] [ahí/allí], eh.'
- b. *A, ashita-wa inai -yo.*
 ah, mañana-TÓP no estar-PRES ÉNFASIS
 'Ah, mañana, no estar[é] [aquí/allí].'
- (4) a. *Kore tsukau?*
 esto usar-PRES
 '¿Usar[ás] esto?'
- b. *Arigatō, ashita kaesu -ne.*
 Gracias, mañana devolver-PRES CONF
 'Gracias, mañana [te] [lo] devolver[é], ¿vale?'

En la traducción española, situada en la tercera línea de cada ejemplo, hemos introducido entre corchetes la información no explícitamente expresada en el ejemplo original en japonés.

En el (3a), la oración japonesa solo contiene el complemento temporal *ashita* 'mañana', el verbo *iku* 'ir' en su forma presente y la partícula *yo*, que añade énfasis al enunciado. Nótese que este ejemplo carece de sujeto explícito y, como los verbos japoneses no poseen morfemas de número y de persona, el resultado es una oración sin indicación explícita sobre el sujeto. Por lo tanto, solo el contexto, que incluye el conocimiento compartido entre los interlocutores, le permitirá al oyente tomar la decisión sobre quién es el sujeto de esta oración. Aquí hemos optado por una interpretación bastante plausible, según la cual el sujeto de la oración es el propio hablante: el hablante le transmite al interlocutor su intención de ir a algún lugar al día siguiente; asimismo, este sujeto lo hemos expresado mediante el morfema verbal.

Otro elemento que hemos tenido que suplir para ofrecer la versión española del ejemplo (3a) es el complemento locativo, que indica el destino del futuro desplazamiento del hablante. De nuevo, la interpretación sobre ese destino dependerá por completo de la información contextual de la que dispone el interlocutor. De ahí que hayamos introducido una expresión («ahí/allí») que cubre cualquier espacio salvo la ubicación del hablante en el momento de la enunciación.

El resto de los ejemplos también contienen bastantes omisiones: el (3b) deja implícitos el sujeto y el complemento locativo; el (4a) omite el sujeto; y, por último, el (4b) no menciona explícitamente el sujeto, el complemento directo y el complemento indirecto.

En relación con estos últimos ejemplos, quisiéramos llamar la atención sobre el ejemplo (4b). Tanto el verbo japonés *kaesu* 'devolver' como el español *devolver* comparten una misma estructura argumental, consistente en tres argumentos: agente, tema y destinatario. En ambas lenguas, las posiciones canónicas de estos argumentos en la oración son las de sujeto, de complemento directo y de complemento indirecto, respectivamente. En la versión española del ejemplo (4b), todos los argumentos aparecen expresos: el agente, mediante la conjugación verbal, el destinatario y el tema, mediante los pronombres *te* y *lo*, respectivamente; la omisión de cualquiera de esos argumentos daría lugar a una oración agramatical. Como señalábamos arriba, en el ejemplo original japonés de (4b), ninguno de dichos argumentos aparece explícitamente y, aun así, la oración resulta perfectamente gramatical y plenamente interpretable.

La frecuente omisión de los argumentos en japonés ha merecido la atención de numerosos investigadores y ha sido estudiada desde diversas perspectivas, entre las que han predominado la sintáctica y la discursiva¹³. No obstante, creemos necesario dedicar mayor atención a esta característica de la lengua japonesa desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, ya que no es infrecuente observar errores atribuibles a la omisión indebida de argumentos en producciones orales y escritas de la lengua española realizadas por el alumnado japonés. Nos referimos a errores como los que se observan en la parte resaltada en negrita de los siguientes ejemplos:

- (5) a. Cuando encontró la carta y **leyó** [...] (JP-WR-28-19-2-14-RI, CEDEL2¹⁴)
 a'. [...] **la** leyó [...]
 b. Este hombre lo dio a una mujer otra vez. [...] y **ella devolvió a Chaplain**. (JP-WR-19-19-2-14_MM, CEDEL2)
 b'. [...] y ella (se) **lo** devolvió a Chaplain.
 c. Cuando encontraré tú alguno día, **yo doy un regalo**. (0180-KG-H-A2/92926; CELEN¹⁵)
 c'. [...], yo **te** daré un regalo.

En los ejemplos (5 a'), (5b') y (5c') hemos indicado, también en negrita, los complementos que no aparecían en la versión original y que hemos tenido que añadir para obtener secuencias gramaticales.

Además, creemos que el contraste que acabamos de presentar tiene una estrecha relación con otro, que se establece entre el español y el japonés en el ámbito de los pronombres personales.

Recordemos que la lengua japonesa no dispone del género, del número y de la persona como categorías gramaticales, rasgos que codifican los pronombres personales de la lengua española, junto con el caso¹⁶. Ante esta circunstancia, creemos legítimo cuestionar la equivalencia gramatical de los «pronombres» japoneses referidos a personas (los llamados *ninshō daimeishi* en japonés –*watakushi* 'yo', *anata* 'Ud.', *kare* 'él', etc.–) y los de la lengua española o, incluso, la existencia en japonés de pronombres personales tal como entendemos esta clase de palabras desde la perspectiva de la gramática española. El hecho de que los «pronombres» de la lengua japonesa carezcan de variación morfológica para la expresión de caso o función gramatical no hace sino contribuir al planteamiento anterior.

Como apuntaba Kindaichi (1989, §V.11), los «pronombres» de la lengua japonesa admiten determinantes y modificadores restrictivos como cualquier sustantivo. Esta situación, ilustrada en (6), contrasta con la de la lengua española:

- (6) a. [Kono {hon/kōho/**kare**}] -ga ii.
 [este {libro/candidato/**él**}]-SUJ ser bueno/estar bien
 'Me gusta este {libro/candidato/***él**}.'
 b. [Urusai **aitsu**]-o damar-ase-ta.
 [ruidoso **él**]-CD callar-CAUS-PASADO
 '*Hice callar a [**él** ruidoso].' (Cfr. Hice callar a aquel tipo ruidoso.)
 c. [[Kinō kita] **-kanojo**]-ni denwa-shita.
 [[ayer venir-pasado]-**ella**] -CID telefonar-PASADO
 '*Llamé a [**ella** que vino ayer].' (Cfr. Llamé a la mujer que vino ayer.)

Otra peculiaridad de los «pronombres personales» de la lengua japonesa apuntada por Kindaichi (ibid.) tiene que ver con su número y variedad. Cada participante de la enunciación (la primera persona, la segunda persona y la tercera persona) puede expresarse mediante un conjunto variado de «pronombres», utilizados según múltiples factores lingüísticos y extralingüísticos como el grado de cortesía hacia el referente, el nivel de formalidad de la situación, etc.:

- (7) 1ª persona de la enunciación: *watakushi, watashi, ore, boku, uchi, oira, shōsei*, etc.
 2ª persona de la enunciación: *anata, anta, otaku, kimi, omae, kisama, kijo*, etc.
 3ª persona de la enunciación: *kare, kanojo, koitsu, soitsu, aitsu, anokata*, etc.

Asimismo, los hablantes de japonés tienden a evitar el uso de estos «pronombres», y los sustituyen por un número infinito de nombres comunes referidos a cargos, ocupaciones, relaciones de parentesco, etc.

- (8) a. Tenchō-wa dō omoimasu-ka.
 encargado-TÓP cómo pensar-PRES-INTERROG
 '¿Qué opina el señor encargado (=Ud.)?'
 b. Obasan-wa hantai -yo.
 tía-HON (=yo) -TÓP estar en contra-ÉNFASIS
 'Estoy en contra, eh.'
 c. Gakusei-san-wa nani-o nomaremasu-ka.
 estudiante-HON-TOP qué-CD beber-HON-PRES-INTERROG
 '¿Qué va a tomar el Sr. estudiante (= Ud./él)?'

Teniendo en cuenta esta situación, autores como Takubo (1997) o Fukuzawa (2019) niegan la existencia de pronombres personales en japonés. De acuerdo con Takubo (1997, p. 2) las unidades como las recogidas en (8) codifican léxicamente las referencias a una determinada persona de la enunciación, pero no poseen propiedades gramaticales que justifiquen su consideración de pronombres.

No es nuestra intención profundizar en la discusión sobre el estatus categorial de los sustantivos japoneses como *watashi* 'yo', *anata* 'Ud.', etc. Lo que sí consideramos relevante en el contexto de la enseñanza de ELE orientada al alumnado japonés es el reconocimiento de la ausencia en la lengua japonesa de un sistema pronominal equiparable al de la lengua española. Recordemos que en español los pronombres desempeñan un papel esencial para construir oraciones gramaticales y mantener la cohesión textual. Como ya hemos señalado mediante los ejemplos de (3) y (4) y volveremos a ilustrar en (9), para contestar mediante una oración afirmativa a una pregunta como «¿Le entregaste el regalo a Ana?», lo más natural en japonés sería omitir tanto el complemento directo como el indirecto, que aportarían información consabida, mientras que la lengua española exige que la oración que sirva de respuesta conserve ambos complementos argumentales y, normalmente, en forma pronominal:

- (9) a. Ana-san-ni purezento-o watashimashita -ka.
 [Ana-HON-CID regalo-CD entregar-PASADO]-INTERROG
 '¿(Le) entregaste el regalo a Ana?'

b. Hai, mō watashimashita.

Sí, ya entregar-PASADO

‘Sí, ya entregué.’ (= Sí, ya **se lo** entregué.)

Las observaciones de este apartado nos permiten defender que la enseñanza de los pronombres personales al alumnado japonés requiere una perspectiva contrastiva que vaya más allá de lo formal y que tenga en cuenta que ambas lenguas difieren considerablemente en cuanto al tratamiento de la información consabida o compartida, en especial cuando se trata de la información sobre los argumentos. Asimismo, creemos que esta misma consideración debería aplicarse también al tratamiento del artículo español, clase de palabras cuyo empleo depende crucialmente del cálculo y tratamiento de la información compartida –y que, como es bien sabido, constituye una de las principales dificultades gramaticales del alumnado japonés–. En definitiva, a través del caso concreto de los pronombres personales, hemos intentado mostrar que la gramática contrastiva español-japonés y la enseñanza de ELE orientada al alumnado japonés se beneficiarían significativamente de los conocimientos sobre las diferentes formas en que el contexto incide en la gramática de ambas lenguas.

Conclusiones

Tras esta breve revisión de una selección de obstáculos a los que nuestro alumnado japonés de ELE se enfrentaría previsiblemente durante su proceso de aprendizaje, quisiéramos insistir en la importancia de estudios empíricos para la lingüística contrastiva orientada a la enseñanza de L2/LE. Cuando se trata de una combinación de lenguas tipológicamente tan alejadas como el español y el japonés, la necesidad de una fundamentación empírica se hace todavía mayor, ya que el elevado número de diferencias que existen entre ambas, especialmente en los ámbitos morfológico, sintáctico y pragmático-discursivo, hace que resulte imprescindible discernir las diferencias con mayor grado de incidencia en el proceso de aprendizaje de las que acarreen menor dificultad. La única forma de establecer esa distinción consiste en recurrir a los datos reales de interlengua producidos por el alumnado japonés y a la experiencia del profesorado, en contacto directo con ellos. Y es esta también la única manera de descubrir las dificultades que escapan de las «previsiones» basadas en el análisis contrastivo.

Asimismo, para un enfoque contrastivo de la enseñanza de L2/LE realmente efectivo, no podemos olvidar el papel de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. A este respecto, suscribimos la postura que defiende el MCER (Consejo de Europa, 2001), ya comentada en la Introducción del presente texto, según la cual sería erróneo entender «el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia de comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna» (Consejo de Europa, 2001, p. 167¹⁷). Según el mismo documento (*ibid.*; el énfasis es nuestro):

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto **agente social**, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

De acuerdo con la afirmación anterior, nos atrevemos a afirmar que una persona que empieza a aprender una nueva lengua empieza, al mismo tiempo, a adquirir una competencia plurilingüe y pluricultural. En el actual contexto digital, creemos plenamente justificado –y provechoso– pedir a ese aprendiz plurilingüe que se implique en su propio aprendizaje tomando una mayor conciencia lingüística y metalingüística¹⁸. De este modo, podremos fomentar entre nuestro alumnado el hábito de recurrir a los conocimientos lingüísticos de los que dispone, sea de su lengua materna o no, a la hora de estudiar el español¹⁹.

Agradecimientos

Quisiera hacer constar mi profundo agradecimiento a la Junta Directiva de CANELA, en especial a la profesora Yoshimi Hiroyasu (presidenta) y al profesor Juan Carlos Moyano López (vicepresidente), por la confianza depositada en mí al invitarme a dictar una de las ponencias plenarias del XXXVI Congreso CANELA, que significó para mí una experiencia llena de aprendizaje y descubrimientos. Este agradecimiento se hace extensivo a los profesores y estudiantes del Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe, sede del Congreso. Gracias también al profesor Bernat Martí Oroval, editor en jefe de *Cuadernos CANELA*, por su guía y paciencia, y al profesor Takuya Kimura, de la Universidad Seisen, por ofrecerme un valiosísimo apoyo para mejorar los contenidos del apartado 1 (por supuesto, todos los errores son de mi exclusiva responsabilidad).

Financiación

La presente investigación se ha realizado gracias a la financiación concedida al proyecto de investigación *Variación microparamétrica en las interfaces léxico-sintaxis-discurso en español y las lenguas romances* (PID2021-123617NB-C44), financiado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación 2020/00556/001.

Referencias bibliográficas

- Buteau, M. F. (1970). Students' Errors and the Learning of French as a Second Language: A Pilot Study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 8(2), 133-145.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (Manejamos su versión en español: *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. y Llurdá, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). You can't learn without goofing: An analysis of children's second language 'errors'. En J. C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95-123). Londres: Longman.
- Fernández Lázaro, G., Fernández Alonso, M. y Kimura, T. (2016). Corrección de errores de pronunciación para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera. *Cuadernos CANELA*, 27, 65-86.

- Fernández López, Sonsoles (1990): «El uso del “artículo” en aprendices de español lengua extranjera», en Rafael Fente et al. (eds.), *Actas del Primer Congreso de ASELE*, Granada, 109-118.
- Fukuzawa, M. (2019). Sanninshō futsūmeishi-toshiteno ninshō daimeishi [Los pronombres personales como nombres comunes de tercera persona]. *Bulletin of School of Japanese Studies Aichi Prefectural University*, 10, 25-39.
- Guillén Solano, P. (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto de *Translenguar*. *Filología y Lingüística*, 46 (Extraordinario), 117-133.
- Hisayoshi, T. (2009). Nihongo-no kōshōryaku-to 'meishiku-no dōitsushijisei-no shikibetsu' [La omisión de argumentos en japonés y su relación con la 'identificación de correferencialidad de sintagmas nominales']. *Journal of International Cultural Studies*, 15, 165-175.
- Hylenstam, K. (1977): Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning*, 27(2), 383-410.
- Jessner, U. 2014. *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kimura, T. (2015). Onseigaku, on'inron [Fonética y fonología]. En T. Takagaki (dir.), *Supeingogaku gairon* [Panorama de la Lingüística Hispánica] (pp. 1-14). Tokio: Kuroshio Publishers.
- Kindaichi, H. (1988). *Nihongo shinpan* [La lengua japonesa. Nueva edición]. Tokio: Iwanami shoten.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kuno, S. (1983). *Shin Nihon Bunpō Kenkyū*. Tokio: Taishukan.
- Kuroda, S.-Y. (1965). *Generative grammatical studies in the Japanese language*, tesis doctoral, MIT.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Little, D. (1997). Language Awareness and the Autonomous Language Learner. *Language Awareness*, 6(2 y 3), 93-104.
- Lozano (2022). CEDEL2: Design, compilation and web interface of an online corpus for L2 Spanish acquisition research. *Second Language Research*, 38(4), 965-983.
- Martínez Martínez, I. (2002). Un estudio contrastivo español-japonés. *Carabela*, 51, 47-67.
- Moreno Cabrera, J. C. (2010). *Spanish is different. Introducción al español como lengua extranjera*. Madrid: Castalia.
- Nariyama, S. (2023). Ellipsis and Reference Tracking in Japanese. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Omori, H. (2023). La importancia del feedback en la enseñanza de ELE en Japón: Consideraciones y aplicaciones prácticas en el aula. Comunicación presentada en el *XXXIII Congreso Internacional de ASELE*, del 29 de agosto al 2 de septiembre, Universidad de Burgos.
- Pinto, M. A. y El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure*. Laval: Presses de l'Université Laval.
- Romero Díaz, J. (2013). Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE. En N. Contreras Izquierdo (ed.). *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (639-647). <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-del-espanol-como-lel2-en-el-siglo-xxi--xxiv-congreso-internacional-asele/#:~:text=https%3A//www.cervantesvirtual.com/nd/ark%3A/59851/bmc0p317>

- Sunagawa, A. (2005). *Bunpō-to danwa-no setten* [La interfaz entre gramática y discurso]. Tokio: Kuroshio Publishers.
- Takubo, Y. (1997). Nihongo-no ninshō hyōgen [Expresiones personales en japonés]. En Y. Takubo (ed.). *Shiten-to gengokōdō* [Perspectiva del hablante y sus efectos en el comportamiento lingüístico] (pp. 13-44). Tokio: Kuroshio Publishers.
- Valverde, P. (2020). *Corpus de ELE en Japón* (CELEN). <https://ske.li/qqr>
- Valverde, P. (2023). El corpus de aprendices japoneses CELEN y su aplicación a la docencia y la investigación en ELE. *Tecnologías para la investigación en segundas lenguas (TEISEL)*, 3, 1-31.
- Vez Jeremías, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

Notas

¹ El presente texto tiene su origen en el trabajo expuesto en el XXXVI Congreso de CANELA celebrado en la Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe los días 25 y 26 de mayo de 2024. No obstante, en lugar de incluir todas las cuestiones tratadas en la exposición, para este trabajo hemos optado por profundizar en algunas de ellas.

² En este trabajo, mediante las expresiones «alumnado japonés» o «estudiante japonés/ estudiantes japoneses» nos referimos al alumnado cuya L1 es la lengua japonesa. Descátese, por lo tanto, cualquier otra lectura, aunque sea más habitual y totalmente legítima, asociada a una determinada identidad no estrictamente lingüística (nacionalidad, lugar de procedencia, etc.).

³ Sobre las teorías lingüísticas que subyacen a los distintos enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras, véase, entre otros, Vez Jeremías (2000).

⁴ Seguimos la práctica de Kimura (2015) e indicaremos, siempre y cuando lo consideremos útil o necesario, mediante /_E un fonema de la lengua española y mediante /_J, un fonema perteneciente a la lengua japonesa.

⁵ [u_J] indica el ensordecimiento del sonido [u], es decir, la realización de la /u_J/ sin redondeamiento labial y ensordecida.

⁶ O cuatro en las zonas en que se mantiene la distinción fonológica entre /_L/ (lateral palatal) y /_J/ (fricativa palatal). Véase RAE/ASALE (2011, §6.4b-n) para una descripción detallada de los distintos procesos de variación que experimenta la lengua española con respecto a dicha distinción.

⁷ /_L_E representa el fonema lateral aproximante que se encuentra en palabras como *pelo*, *lápiz*, etc.; /_L_E es el vibrante simple que aparece en *pero*, *acera*, etc.; y, por último, /_L_E corresponde al vibrante múltiple que podemos ejemplificar mediante palabras como *perro*, *ropa* o *Enrique*.

⁸ Representación silábica del japonés mediante alfabeto latino. Aquí optamos por el uso del llamado sistema Hepburn.

⁹ Resulta ilustrativo que Kimura (2015, 1-2) utilizara este contraste para explicar el concepto de fonema en su estudio introductorio de la fonética y fonología española para lectores de habla japonesa. El autor afirma que en la primera etapa del aprendizaje del español, en la que el alumnado japonés suele considerar relativamente fácil la pronunciación de la lengua japonesa, «la primera barrera a la que se enfrenta [el alumnado japonés] es la pronunciación de l, r y rr» (Kimura, 2; la traducción es nuestra).

¹⁰ La autora utiliza los errores de género gramatical contenidos en el *Corpus de ELE en Japón* para ilustrar la utilidad del lenguaje Corpus Query Language a la hora de realizar búsquedas avanzadas con respecto de dicho corpus.

¹¹ Entendemos por este término el conjunto ordenado de participantes seleccionados semánticamente por un predicado de acuerdo con el significado de este último. El *Glosario de términos gramaticales* (RAE/ASALE, s. v. *estructura argumental*) ilustra este concepto con los siguientes ejemplos:

Así, el verbo *brillar* selecciona únicamente un argumento: el que designa lo que brilla; el verbo *beber* exige dos argumentos, que designan, respectivamente, la persona o el animal que bebe y lo bebido; finalmente, el verbo *donar* exige tres argumentos, que corresponden respectivamente al que realiza la acción, aquello que se dona y la persona o institución que lo recibe.

¹² Los verbos japoneses carecen de morfema correspondiente al futuro. Para referirse a situaciones futuras, se suele utilizar la forma de presente junto con alguna expresión temporal prospectiva.

¹³ Cabe destacar, entre muchos otros, Kuroda (1965, §IV), Kuno (1983), Nariyama (2003), Sunagawa (2005) y Hisayoshi (2009); este último trabajo presenta un estudio de corpus sobre la realización sintáctica o no de los argumentos, con especial atención al primer argumento (normalmente realizado como sujeto).

¹⁴ Corpus Escrito del español L2. Véase Lozano (2022) para más detalle.

¹⁵ Corpus de ELE en Japón. Véase Valverde (2020, 2023).

¹⁶ El *Glosario de términos gramaticales* define esta clase de palabras como sigue (RAE/ASALE, 2019, s. v. *pronombre personal*):

Pronombre que posee flexión de PERSONA, NÚMERO y CASO, y que designa a los participantes en el discurso, incluidas las personas y las cosas de las que se habla. Así, los pronombres *yo, me* o *mí*, de primera persona, designan al hablante, las formas *tú, vos* o *te*, de segunda persona, se refieren al oyente y las formas *él, ella, la, lo*, etc. se refieren a aquello de lo que se habla. [...]

¹⁷ Citamos de la versión española del mismo documento, publicada en 2002.

¹⁸ Son numerosos los trabajos dedicados a las ventajas de este tipo de conocimiento para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Véanse, entre otros, Cots, Armengol, Arnó, Irún y Llurdá (2007); Jessner (2014); Little (1997); Pinto y El Euch (2015).

¹⁹ A este respecto, consideramos altamente positivo que se adopten prácticas docentes que fomenten la autonomía y la conciencia metalingüísticas entre el alumnado, como las que propone Omori (2023).

Perfil de la autora

Yuko Morimoto es doctora en Filología por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Lingüística por la Universidad Sofía de Tokio. Es profesora de Lengua Española de la Universidad Carlos III de Madrid. Además de su labor docente en distintas titulaciones de Grado y de Postgrado en el ámbito de la lingüística española, cuenta con amplia experiencia en la enseñanza del español y del japonés como lenguas extranjeras. Entre sus publicaciones recientes destacan: *Los artículos del español en contraste* (Arco/Libros, 2021) y «Transitividad e intransitividad en español y japonés», en Takagaki (ed.), *Exploraciones de la lingüística contrastiva español-japonés* (UAM, 2018).

Title

A contrastive approach to teaching Spanish as a foreign language to Japanese speaking students

Abstract

This paper is based on the following idea put forward by Professor Moreno Cabrera in the prologue of his book *Spanish is Different* (2010, 5): “The teacher who teaches Spanish to foreign students cannot ask his pupils to forget their native language, even if only temporarily”. For the aforementioned author, this implies a commitment that the teachers of Spanish as a foreign

language must make: “What can be expected from the teacher is to take into account the native language of the students when teaching their Spanish classes” (ibid.). Following this opinion, our purpose here is to defend the effective use of students' prior linguistic knowledge, especially that related to their L1. To contribute to this contrastive approach to foreign language teaching from the field of teaching Spanish as a foreign language to Japanese-speaking students, in what follows, we will present some representative examples of the obstacles that a Japanese speaker, precisely because of the characteristics of their L1, has to overcome in learning Spanish language. We hope that our observations will not only be useful for teachers of Spanish as a foreign language who work with Japanese-speaking students but also benefit any Spanish speaker interested in the Japanese language.

Keywords

contrastive analysis of Japanese and Spanish, teaching Spanish as a foreign language for Japanese learners, grammar in a communicative context

タイトル

日本語話者を対象としたスペイン語教育 –対照言語学的アプローチの可能性を探る–

要旨

「外国語としてのスペイン語を担当する教師は、生徒に対してたとえ一瞬でもその母語を忘れるということとはできない」これはMoreno Cabreraの著書『Spanish is different』(2010, p. 5)の序文に示された考えである。Moreno Cabreraは、これを前提としてさらに次のように話を進めている。「(その代わり)教師側に期待できることは、スペイン語を教える際に生徒の母語を考慮に入れることである」(同書)。本稿はこのMoreno Cabreraの示唆に準じ、外国語教育の現場における学習者の既得言語知識、特に母語に関連する知識の効果的活用を提唱する。それはすなわち外国語教育への対照言語学的アプローチを意味するが、ここでは日本語話者へのスペイン語教育に特化し話を進めていく。日本語話者がスペイン語を学ぶ際、母語の特徴ゆえに直面する様々な課題のうち代表的なものをいくつか取り上げ対照分析の実例を示したい。本稿が日本語話者へのスペイン語教育に携わる先生方に何らかの形で役に立ち、さらには日本語に関心のあるスペイン語圏の方々の参考となるとしたら幸いです。

キーワード

日本語とスペイン語の対照分析、日本語話者のためのスペイン語教育、コミュニケーションにおける文法