

**Lago, Pilar; Moreno, Concha; Ochiai, Sae y Omori, Hiroko (2018)**

## **¡Nos Gusta! 2 Gramática para hablar,**

**Tokio: Asahi. ISBN 978-42-5555-100-5**

**María del Carmen Méndez Santos**

**Profesora ayudante doctora. Universidad de Alicante**

**macms@ua.es**



*María del Carmen Méndez Santos (Vigo, 1982) es Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Lengua española por la Universidad de Vigo. Es profesora de ELE desde 2005. Ha trabajado en Armenia, Rumanía, Ucrania, España y Japón. Ha impartido talleres de formación de profesores en más de diez países. Investiga sobre la importancia de los factores afectivos en la enseñanza de ELE.*

### **Resumen (español)**

En esta reseña se presenta un manual de gramática de español para extranjeros en dos niveles, *Nos Gusta 1* y *Nos Gusta 2*, publicados en Japón. A lo largo de estas páginas se desgana la perspectiva metodológica que subyace a su elaboración y se analizan también sus puntos fuertes y aspectos para su posible mejora en el futuro.

### **Abstract (English)**

*Nos Gusta 1* and *Nos Gusta 2* are two manuals designed to teach Spanish as a Foreign Language in Japan. In these lines, the activities, the theoretical approach and other strengths of the project are reviewed. Also, some recommendations for the future are outlined.

### **Palabras clave**

Manuales ELE, Japón, actividades, gramática

### **Keywords**

Handbook, Japan, activities, grammar

### **Reseña**

La tradición socioeducativa en lo que respecta a las lenguas extranjeras en el nivel terciario en Japón durante el siglo XX -y en parte del XXI-, ha primado con frecuencia el desarrollo de la competencia gramatical por encima de aspectos sociolingüísticos, estratégicos, discursivos, pragmáticos y socioculturales. Es injusto hacer afirmaciones absolutas porque hay muchos centros universitarios que implementan nuevos enfoques

metodológicos, pero la situación mayoritaria sigue respondiendo a unos cánones tradicionales. La gramática sigue teniendo un lugar estelar y se enseña de una manera independiente de las asignaturas de composición, lectura y conversación. Normalmente en las aulas se emplea solamente un enfoque tradicional de gramática-traducción “con ciertos toques audio-linguales” (Sanz-Yagüe 2013). Por ello, todavía el error es algo que debe ser evitado y sigue siendo considerado negativo (Muñoz Sanz 2015), por ello los estudiantes evitan la producción. En esa línea, es esperable que en las clases de gramática el papel del docente sea central y todavía suele ser escuchado sin ser interrumpido (Yoneyama 2001) y el alumnado tome una actitud pasiva. Esta situación también tiene otra consecuencia directa y es la falta de posibilidades de practicar ni entrar en contacto con la lengua meta que tampoco suele darse en el ámbito público en Japón (Moreno García 2015: 71). La carencia de producción de *output* ha condicionado, junto con otros factores metodológicos y contextuales, profundamente los resultados del aprendizaje de las lenguas extranjeras en el país. De hecho, como recoge Escandón (2017: 52), el nivel alcanzado por los estudiantes no suele alcanzar el B2 después de los años de carrera y solamente aquellos que hacen estancias en el extranjero logran esos niveles de competencia. Esto si consideramos a los estudiantes que tienen el español como lengua primera, pero si se reflexiona sobre el caso en que la tienen como segunda lengua extranjera obligatoria (4 semestres, 90 minutos solo a la semana) la situación es más preocupante. La enseñanza gira en torno a la gramática, suelen usarse manuales solo en japonés y la instrucción también suele ser impartida en su LM.

Es en este contexto donde la publicación de un manual llamado “Gramática para hablar” marca un gran cambio en la perspectiva pedagógica y se constituye por derecho como un libro con carácter propio en el país. Las autoras, Pilar Lago, Concha Moreno, Sae Ochiai y Hiroko Omori, han desarrollado dos niveles: *Nos gusta 1* (2016) y *Nos gusta 2* (2018) para enseñar gramática en los cursos de español como segunda lengua en el ámbito universitario. En cuanto a la macroestructura, ambos libros constan de 12 unidades y 4 repasos e incluyen un CD con las audiciones. Cada unidad se divide en 4 secciones: *En contexto, gramática, práctica, autoevaluación*.

El diseño, incluida la portada, es llamativo y huye de un ombliguismo peninsular, ya que recoge numerosas imágenes pertenecientes a otras áreas geográficas. En las primeras páginas se encuentran unos mapas de los países hispanohablantes, aunque no se incluyen Guinea, EE.UU. ni el Sáhara. En numerosas ocasiones las actividades giran en torno a la realidad hispanoamericana. No obstante, si contamos el número de veces que se hacen menciones explícitas a España e Hispanoamérica, son más las que hacen referencia a la primera. En concreto, en *Nos Gusta 1* el nombre de España, topónimos regionales, monumentos, nombres de calles y otras realidades propias aparecen 28 veces y solamente 19 son sobre Hispanoamérica. En *Nos Gusta 2*, hay 18 de España y 9 de otros países hispanos. Esto nos podría llevar a recomendar que para siguientes niveles se tenga en cuenta esto para incrementar el número de contextos y circunstancias propias de otras regiones. Pero, por otro lado, esta misma reflexión sobre las referencias a las realidades externas que se hacen nos lleva a intuir una clara intención de las autoras por facilitar el desarrollo de una identidad lingüística del estudiantado japonés en español coherente con su contexto. Constantemente se emplean ejemplos de su vida cotidiana: nombres (*Toshi, Hiroshi, Keisuke...*), ciudades (*Yokohama, Tokio...*), cuestiones culturales (*Murakami, oshiruko*), actos de la vida académica universitaria (*fiesta de la uni, ir al karaoke...*). Incluso las fotografías buscan lograr una identificación emocional con el manual y una significatividad real de los contenidos para que no surja en una alteridad hostil para ellos. Esto suele ocurrir cuando

se habla de temas o referentes que para el alumnado no significan nada o son tan ajenos que no se tiene una opinión sobre los temas propuestos.

La variedad del español seleccionada como referencia es la peninsular, hecho que ocurre en la mayoría de los manuales publicados en el país (Millanes y Romero 2014:1), y se percibe desde los propios enunciados en los que se usa la fórmula de tú. Quizás para hacer más profundo el contacto con las diversas variedades del español se podrían añadir notas sobre el *voseo*, el *ustedeo* y también tener en cuenta esto en aspectos léxicos. Por ejemplo, cuando se menciona *zum* se podría señalar la existencia de otras formas como *jugo*, *carro/coche*, etc. Esta reflexión tiene su fundamento en que la mayoría de los contactos lingüísticos en español en Japón se restringen a las actividades de o con la comunidad hispanohablante que en su mayoría está compuesta por peruanos y *nikkeis* latinos. Además, hay interés por Hispanoamérica, Masuda (2014: 83) en su estudio constata que los estudiantes japoneses de español mencionan 96 destinos turísticos que les interesarían en Hispanoamérica, frente a 78 españoles. A esto hay que sumarle a que, como señala este autor, “si un alumno japonés desea trabajar utilizando el español es más probable que trabaje con hablantes de variedad no castellana”, sobre todo teniendo en cuenta que las relaciones exteriores económicas de Japón se dan principalmente con países como México o Panamá. Aunque estas razones no sean determinantes para elegir una variedad sobre otra, si puede ser un argumento que invite a hacer referencia a algunas características que están más extendidas en grandes partes de América como el *seseo*, el *voseo*, etc. En algunas de las audiciones sí que es posible escuchar personas, una voz masculina en particular, cuya pronunciación de la interdental no es la estándar centropeninsular.

Respecto a la lengua de los enunciados, cabe destacar que el lenguaje es claro y las instrucciones fáciles de comprender, aún a pesar de ser niveles bajos. Además, se incluyen iconos para visualizar el canal o modo en que la actividad debe ser desarrollada. En este sentido un gran acierto del manual es traducir los enunciados al japonés porque la distancia lingüística es tal que, aunque se pudiera argüir que el procesamiento del input es menor (Wong-Fillmore 1985) o que puede crear una dependencia de la lengua materna, en la práctica real la evitación de la L1 conlleva en muchas ocasiones la frustración en los estudiantes y la pérdida de oportunidades de aprendizaje. De hecho, Millanes y Romero (2014: 14) recogen que entre las deficiencias enumeradas por los docentes del país sobre los manuales de español publicados en el extranjero destacan que estos “están solo en español” y que esa ausencia provoca el rechazo del alumnado. Así esa presencia parcial del japonés permite al docente posiblemente ofrecer más input en la L2 de lo que habitualmente se ha hecho en las clases de gramática en Japón. De hecho, en el libro se aprovecha la L1 como oportunidad de aprendizaje y se recogen actividades de estrategias cognitivas como la concienciación contrastiva o la traducción pedagógica que está viviendo en los últimos años una eclosión desde el punto de vista del multilingüismo y del procesamiento del input (Sánchez Cuadrado 2017). En concreto son particularmente interesantes los “cuadros” o “llamadas” de atención sobre errores frecuentes con el fin de evitar la fosilización de los aspectos más conflictivos.

Entre los principios metodológicos en los que se basan las autoras explican que la gramática no es un fin, sino un medio para expresarse y, como consecuencia, estas se presentan de manera contextualizada y con un vocabulario propio de ellas. En sus líneas de trabajo explicitan asimismo que pretenden provocar la reflexión del alumnado y que desarrolle también una competencia intercultural. Esto se ve reflejado en las unidades en la que se aprecia las reminiscencias de las teorías de atención a la forma (Long, 1983) y de procesamiento de la información. En concreto, en el apartado de “En

contexto” las formas sobre las que se va a trabajar están realzadas en rosa y en otras ocasiones están subrayadas. Es especialmente interesante el apartado “tu regla”/ “tu conclusión” donde los estudiantes deben inferir la pauta del contenido explicado. También se busca sembrar en ese apartado una fuerte conexión entre significado y forma. Uno de los principios que Lee y Van Patten (1995) recomendaban que no se ha considerado de forma sistemática era no presentar todo un paradigma verbal a la vez. Esto quizás se pueda tener en cuenta de cara a futuras revisiones o a nuevos niveles.

La tipología de actividades es diversa y abarca desde relacionar, rellenar, completar tablas, responder preguntas, etc. hasta llegar a la tarea final que es más abierta. El apartado de *En contexto* suele dar ejercicios de carácter reflexivo, deductivo e inductivo. En las páginas de *Gramática* las actividades son muy controladas y se centra en muchas ocasiones en la forma sin atender al significado. Luego se avanza a otras con el significado y la forma más interconectados. Se nota una diferencia entre el nivel 1 y el 2 en este aspecto. En *Nos Gusta 2* los ejemplos aislados de rellenar huecos disminuyen. En la tarea final se deben poner en práctica los conocimientos revisados en la unidad. Estas son más personales e intentan fomentar la creatividad y la identificación del individuo con las actividades. En *Nos Gusta 1* muchas de ellas son en cierto modo hechas para un repaso y sin un fin comunicativo real inmediato, es decir, la acción no se corresponde con una tarea diaria que se puedan encontrar. En *Nos Gusta 2* las autoras han revisado este aspecto y se nota una clara mejora. Para el futuro se recomendaría hacer más hincapié en actividades donde el procesamiento del input dependa más de la conexión significado-forma incluyendo, por ejemplo, actividades de relacionar imagen y frase y no completar frases con la forma adecuada, entre otras cosas, porque en estas la solución suele venir marcada por una palabra de contenido que disminuye el nivel de procesamiento elaborado.

La pronunciación se trabaja de manera explícita y profunda en la unidad preliminar del nivel 1, pero a lo largo de los libros se añaden algunas notas más con recomendaciones de errores frecuentes, hecho que permite focalizarse en las cuestiones realmente conflictivas para este público en concreto. Del mismo modo se insiste con la misma precisión quirúrgica en cuestiones ortográficas solamente llamando la atención en cuestiones que las autoras saben por su dilatada experiencia que suelen ser dificultosas.

La morfología nominal y verbal se trabaja profundamente. Las explicaciones sobre estos contenidos van acompañadas de contextos de uso posibles que sirven para enmarcarlos. Eso facilita mucho más la conexión de significado y forma. En *Nos Gusta 1* se podría haber empleado más variedad de recursos textuales para ofrecer más comprensiones lectoras de textos breves y adecuados en ese contexto provenientes de redes sociales, por ejemplo, con las que los japoneses están muy familiarizados como *Line* o *Instagram*. Esto hubiera dado la oportunidad de enriquecer el apartado de *En contexto* con otras tipologías textuales. Esta apreciación es aplicable también a *Nos Gusta 2* y sería deseable que en *Nos gusta 3* (si las autoras lo fuesen a hacer) se tuviese en cuenta.

Se echa en falta en los contextos de uso que se proponen notas pragmáticas. Por ejemplo, en los saludos para informar de que no se saluda igual en contextos formales que informales. Esto podría incorporarse como notas laterales o cuando se menciona un ejemplo concreto, comentarlo. Este sería el caso de la presentación de una casa (pág.33, *Nos gusta 1*) en el que se dice: “¡María, tienes una casa preciosa!”. En ese momento se podría haber aprovechado la presentación de *tener* para añadir una nota sobre comportamientos culturales. Por otra parte, es muy destacable y de valorar que las

autoras hayan procurado ofrecer diálogos y ejemplos de uso realistas y que eviten los ejemplos de muchos manuales que ofrecían modelos de habla obsoletos.

En cuanto al apartado de autoevaluación se ha optado porque los alumnos controlen su propio trabajo mediante una serie de preguntas. Esta técnica puede servir para afianzar su autoestima como aprendientes. Hay dos “iconos” que te dan la “enhorabuena” si el resultado es positivo y te mandan a repasar si no es así. Quizás el enunciado “¿Lo has hecho mal?” podría haber sido escrito en un estilo menos directo y reformularlo en algo como “¿Alguna cosa que todavía no sabes? ¡A repasar!”. Los iconos han sido cambiados del *Nos Gusta 1* al 2 y ya no están representados por un dibujo de un chico, sino por *gramatícola*.

Las audiciones acompañan los apartados de *En práctica* o de *Repaso*. Se aprecia el esfuerzo por ofrecer muchas comprensiones auditivas en un contexto, como decíamos, donde la exposición a la L2 es escasa. La vocalización es adecuada y clara para estos niveles bajos.

Desde el punto de vista de los estudios de género, LGTBI y una perspectiva inclusiva podemos señalar que se aprecia una intención clara por aportar un número suficiente de referentes femeninos y no solo en situaciones estereotipadas. No obstante, en *Nos Gusta 1* se asocia el género femenino a un icono de una niña y el género masculino a un niño, hecho que puede excluir a personas que no se sientan identificadas con esos roles binarios. Es de entender que es una forma de conceptualizarlo más común y sencilla, pero sería ideal encontrar alternativas para ello. En *Nos Gusta 1* cuando se presenta el árbol genealógico (p. 36) en este no se incluye ninguna referencia a posibles parejas del mismo sexo. Ciertamente es que la sociedad japonesa es muy conservadora y esta orientación no es abiertamente aceptada, pero hubiera sido un buen momento para introducir un guiño quizás en el audio. Del mismo modo en la página 49 cuando se habla del enamoramiento podría haberse aprovechado el ejemplo. En todo caso, siendo conscientes de las limitaciones sociales y editoriales estas recomendaciones se hacen con el fin de poner en perspectiva una tendencia general todavía por la heterosexualidad como norma en la mayoría de los manuales publicados tanto en Japón como en otros países.

Las ilustraciones y los ejemplos ayudan a contextualizar actividades, pero también explicaciones como en el caso de preposiciones y verbos como *ir/irse*. Es muy de valorar que se intente ofrecer ejemplos visuales para facilitar la comprensión del input. Es curioso que unos ejemplos tomados sean de una familia y unos trillizos, ya que, aunque pudieran resultar graciosos y servir con ese fin, no parecen muy cercanos a la realidad de un estudiante universitario japonés. Estos trillizos ofrecen una narrativa conectada entre ambos niveles y junto con otros personajes que se repiten, como las mismas autoras señalan, se pretende crear una sensación de reencuentro y diversión.

Desde una óptica tecnológica es posible señalar que el libro podría haber incorporado actividades que empleasen la tecnología como medio de realización, o al menos ofrecer esa opción. Un uso contextualizado de estas y que no provoque un estrés tecnológico innecesario puede redundar en un aumento del interés y de la motivación por el aprendizaje. Así, por poner algún ejemplo, en el caso de la tarea final de localizar “cosas únicas de Tokio” podría haberse optado por pedirles que compartieran fotos en Instagram con una etiqueta (#CosasÚnicasDeTokio y otra del grupo), de manera que pudieran tener *feedback* de personas ajenas al aula. Esto podría implementarse como un proyecto de aula a largo plazo poniendo en contacto a la clase con otra de estudiantes de japonés en algún país hispano. Claro, eso no se puede cerrar en un manual, pero la introducción de guiños podría dar pie a llevarlo a cabo. Otro ejemplo podría ser cuando en la unidad 8 se pide que elaboren un informe sobre costumbres de Japón. En ese caso

se podría haber ofrecido una opción b que fuese preparar un podcast o un vídeo y difundirlo en redes con alguna etiqueta ya usada por gente hispanohablante para conocer el país, por ejemplo, y etiquetar cuentas como *Japonismo*, la Oficina de Turismo de Japón en España, etc.

En suma, *Nos Gusta 1* y *Nos Gusta 2* son dos manuales de gramática que rompen con la tradición de presentar todo el input solamente en japonés y este es aprovechado como una herramienta de aprendizaje. Es muy de valorar que se haga hincapié en el uso comunicativo de lo enseñado durante la práctica de la gramática, ya que rompe con ese papel pasivo que el alumnado ha tomado tradicionalmente durante las clases y que ha desembocado en la desmotivación y apatía de la que se les acusa en muchas ocasiones. Han trabajado de una manera diferente los contenidos y con unas tareas finales que pretenden ser más abiertas, motivadoras y personalizadas de lo habitual. El número de audios es alto y los ejemplos seleccionados cuidadosamente. *Nos Gusta 1* y *2* son un claro ejemplo del cambio metodológico que en los últimos años se está viviendo en Japón y estas autoras han sabido crear un manual diferente y atractivo.

## Bibliografía

- Escandón, Arturo. 2017. La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón: tiempo de reformas. *Boletín de ASELE*. 56, 25-29 [Fecha de consulta: 02/09/2018] ISSN: 1135-7002. Recuperado de:  
<http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/asele-56.pdf>
- Lee, James F. y Van Patten, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill. 9780070376946.
- Long, Michael. 1983. Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *Tesol Quarterly*, 17, 3, 359-382. ISSN 0039-8322.
- Masuda, Kenta. 2014. Actitudes lingüísticas en torno a E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM en la adquisición de una LE. Trabajo de fin de máster inédito. Recuperado de:  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59063/1/Actitudes%20ling%C3%BC%C3%ADsticas%20en%20torno%20al%20ELE%20en%20Jap%C3%B3n%20-%20Kenta%20MASUDA.pdf>
- Millanes Díez, Javier y Romero Díaz, Juan. 2014. El español en Japón: qué y cómo se enseña. En *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca: Biblioteca Virtual de REDELE, 1-20. 1697-9346 Recuperado de:  
<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2015/numeros-especiales/v-congreso-fiape.html>
- Moreno García, Concha. 2015. Necesidades en la enseñanza del español en universidades japonesas. Reflexiones y sugerencias. En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Tokio: Instituto Cervantes de Tokio, 66-77. Recuperado de  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/tokio\\_2015.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/tokio_2015.htm)
- Muñoz Sanz, Carmen. 2015. El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz. En Yuko Morimoto; María Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: ASELE. Págs. 681-690. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0681.pdf](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0681.pdf)  
978-84-608-5228-5

- Sánchez Cuadrado, Adolfo. 2017. Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica. PDP Editorial Edinunem. Recuperado de: [https://www.academia.edu/33879403/Mediaci%C3%B3n\\_interlingu\\_%C3%ADstica\\_para\\_el\\_aula\\_de\\_ELE\\_usos\\_de\\_la\\_traducci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/33879403/Mediaci%C3%B3n_interlingu_%C3%ADstica_para_el_aula_de_ELE_usos_de_la_traducci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica)
- Sanz Yagiie, Monserrat. 2013. Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades). En *Jornadas organizadas por la editorial Edinumen y la Universidad de Hong Kong*, con la colaboración de la Consejería de Educación en China y el Instituto Cervantes de Pekín. 15 y 16 de febrero de 2013. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/situacion-del-espanol-en-japon.pdf>
- Yoneyama, Shoko. 1999. *The Japanese High School: silence and resistance*. Canada: Routledge. Recuperado de: <https://epdf.tips/the-japanese-high-school-silence-and-resistance-nissan-institute-routledge-japan.html>
- Wong-Fillmore, Lily. 1985. When does teacher talk work as input? En Susan M. Gass. y Carolyn, G. Madden. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 17-50.